

VÁMOS Dóra

# A FELNŐTTKÉPZÉS HELYE A SZAKKÉPZÉSI STRUKTÚRÁBAN

A cikk a felnőttképzés meghatározásával, a vele szemben támasztott követelményekkel és lehetséges finanszírozási módjaival foglalkozik. Ezt követően a szerző a magyar munkapiaci képzés rendszerét ismerteti, kitérve az intézmények kialakítására, a munkapiaci képzés jelentőségére.

## A felnőttképzés meghatározása, tartalmi köre és jelentősége

A felnőttképzés a nemzeti oktatási rendszerek részterülete, melyet az UNESCO-titkárság ajánlása a következőképp definiál: „A felnőttképzés a társadalom által felnőttek tekintett személyek minden szervezett oktatásának folyamatát jelenti, legyen az akár formális, akár más módon működő. Azokról a felnőttekről van szó, akik képességeiket e nélkül nem tudják kibontakoztatni, tudásukat nem képesek növelni, műszaki és szakmai minősítésüket nem tudják emelni, nem képesek saját attitűdjüket és magatartásukat megváltoztatni egyéni önmegvalósításuk kiteljesítése és társadalmi beilleszkedésük elősegítése érdekében”.<sup>1</sup>

E definíció kiformalódásában a tagországok jelentős szerepet kaptak. Hatásukra került be a felnőttoktatás ketts célja is a meghatározásba. Emellett a résztvevők körének a leginkább általános megfogalmazását kérték, és igyekeztek a felnőttek önfejlesztésének mind nagyobb hangsúlyt adni. (Günter, 1992.)

A felnőttképzés tartalmi körét többféle megközelítésből artikulálhatjuk. Ezeknek csaknem mindegyike összefüggésben van azokkal a sokirányú, nehezen összegezhető és definiálható funkciókkal, amelyek egyrésze az iskolarendszer működési zavarai, másrészt a ma és a holnap társadalmi és gazdasági fejlődésének követelményeivel hozható kapcsolatba. Eszerint – és a hivatalos de-

finíció így is mondja ki – a felnőttképzés körébe beletartozik minden oktatási forma, ami az iskolarendszeren kívül, ill. az iskolaköteles koron túl a felnőttek számára szerveződött, beleértve az iskolarendszerben megszervezett ismeretek és minősítések felnőttkorban történő megszerzését is.

A felnőttképzés a világon mindenütt iskolarendszerű és iskolán kívüli felnőttképzésre bontható.

A képzés helyét, szervezőjét tekintve a felnőttoktatás további dimenzióihoz jutunk. Beszélhetünk:

- iskolarendszerű intézményekben folyó iskolarendszerű, illetve iskolán kívül szervezett képzésről;
- munkahelyi gyakorlóhelyen vagy oktatóintézményben folyó, saját vagy megrendelt képzésről;
- területi vagy ágazati telepítésű és szervezésű képzésről;
- jóléti vagy szakmai érdekképviseletek által szervezett képzésről;
- jóléti vagy non profit intézmények által szervezett képzésről.

A képzés fő finanszírozója szerint is osztályozhatjuk a felnőttképzés tartományát, azonban ezzel összefüggésben sok esetben nem határolódnak el tisztán a körvonalak. Ennek egyik oka, hogy a szervező és a fő finanszírozó általában egybeesik, a másik oka a finanszírozás pluralizmusában rejlik, hiszen legtöbbször egyetlen képzési formánál több teherviselő is megjelenik.



A finanszírozás legfőbb forrása azonban mégis megkülönböztető és orientáló jellegű lehet. A következő fontosabb forrásokat különböztethetjük meg:

- Állami (központi) pénzalapok, céljaik szerint
  - iskolarendszerhez kapcsolódó támogatások,
  - szakképzéshez kötődőek,
  - foglalkoztatáspolitikai eszközök,
  - területi felzárkózást segítőek;
- Munkahelyek többletráfordításai
  - munkapiaci (központosított) alapba, vagy
  - saját képzőhely létesítésére, vagy
  - központosított képzőhely támogatására;
- Egyéni költségviselés
  - önköltséges képzés vállalására,
  - költségterítésre.

A felnőttképzés valamennyi szegmensére általánosan jellemző az a megállapítás, miszerint e terület jelentőségét tekintve egyre fontosabbá válik. „Az európai ipari társadalmak felfelé ívelő szakaszában volt egy korszak, amikor úgy tűnt, hogy a mindinkább specializálódó munkamegosztás és a mereven lehatárolt szakmaképekre alapozott szakképzés között összhang teremthető meg. Sőt, még az is lehetségesnek tűnt, hogy ez kellően racionális tervezéssel, az iskolai kibocsátás számszerű és bürokratikus szabályozásával, az államilag irányított munkaerőpiacra megteremtett kváziegyensúly a növekedés, a folyamatos fejlődés záloga lehet. Alig alakult ki azonban Európában a munkakörök osztályozásának rendszere, a szakmák korporatív lehatárolásának bürokratikus menetrendje és az államok különböző szintű tervezési apparátusa, az élet kezdett – először lassan, majd a nyolcvanas évek közepétől drámai gyorsasággal – átcsapni ezen intézmények feje fölött. Nemcsak az derült ki, hogy a nemzetállam egymaga aligha tudja szabályozni a munkaerőpiacot, s hogy a munkanélküliség terjedését ez a típusú foglalkozás- és szakmakeret, valamint szakképzés kevésbé tudja befolyásolni, hanem az is, hogy az iskolarendszer belülről is megrendült, s egész hagyományos szerepe, szocializációs funkciója megváltozott. Egész sor olyan új fejlemény vált megfigyelhetővé, amely az iskola – s benne különösen nagy hangsúllyal a szakképzés – régi kontextusrendszerét felbomlasztotta, képlékennyé tette, s új értelmezések, szabályozások után kiáltott. (Bessenyei, 1999. 436. old.)

Az iskolarendszer jelzett megrendülése nem annyira új keletű, hiszen már a hatvanas évek óta jelen volt a szakmai köztudatban egy kellemetlen jelenség, amely leküzdhetetlennek látszott, s melyet Coombs „az oktatás vi-

lágválságaként” aposztrofált. Sokféle törekvés ellenére a kedvezőtlen, ellentmondásos és egyre újabb ellentmondásokat termelő helyzet nem került nyugvópontra. Az újabb kitörési pontok az iskolarendszerű szekunder szinten, nevezetesen a középfokú szakképzés összefüggésében sűrűsödtek, megoldást sürgetve. A megoldás azonban az iskolarendszeren belül nem következhetett be. Nem fért bele ugyanis mindaz az ellentmondás, ami az iskolázás életkori fejleszthetőséghez kötődő alapfeladatok sokasodásából, a konkrét munkahelyi kritériumoknak megfelelően emelkedő színvonalú szakemberképzés igényéből, és az életpálya során bekövetkező többszöri szakmaváltásra felkészítés következményeiből adódott, és állandóan újratermelődött.

Az iskolarendszer feladatainak teljesítményzavaraihoz tartozik az esélyegyenlőség megteremtésében, a felzárkóztatás követelményében való gyenge eredményessége. Kutatások bizonyítják, hogy az iskolarendszeren való áthaladás az állandósult szelekciós kényszer következtében, és az iskolák differenciált ellátottsága miatt nemcsak újratermeli a társadalmi és kulturális különbségeket, de még fel is erősíti azokat. Ennek a kedvezőtlen hatásnak leküzdését szolgálja az az EU tagországi számára megfogalmazott alapelv, amely az iskolai kudarcok leküzdésének minden iskolai formáját elítéli, és egyéb formáit viszont anyagilag is támogatja. Ismeretes, hogy a felnőttképzés feladatainak számát, ezáltal jelentőségét az is növeli, hogy programjával a kudarcokat szenvedett tanulók esélyeinek kiegyenlítését – késleltetve ugyan, de – eredményesen megoldhatja.

„Az élet tehát átcsapott az iskolán” s újabb nagyon komolyan veendő oktatási terepeket igényelt. Így válik egyre fontosabbá e szemszögből a felnőttoktatás. Ugyanakkor az is kiderült, hogy az életpálya kezdetére koncentrált szocializáció és ismeretátadás mindenképpen kevés a modern, tartalmas, váltásokkal tűzdelt élet leéléséhez. Az élethosszan át tartó oktatás-képzés igényéhez tehát nem elég az iskola, még akkor sem, ha a szakképzés minden gyakorlati és specializációs feladatától felmentést nyerne.

A felnőttképzés kiemelt jelentőségét tovább erősítik a foglalkoztatási összefüggések, ezen belül is főként a munkapiaci egyensúlyra törekvés, a munkanélküliség problematikájának kezelése, mérséklése; a technikai, technológiai fejlesztések és alkalmazások gyorsuló üteme; a szabadidő megnövekedéséből következő vákuum a tartalmas és hasznosítható programok iránt, az értékrendnek a fentiekből következő módosulása, amely ezeknek a képzési programoknak keresettségét teremti.



Az V. felnőttoktatási konferencián<sup>2</sup> kiderült immár, hogy a felnőttoktatás emancipációja végérvényesen megtörtént. Kimondták, hogy „a tanuláshoz való, egész életen át tartó jog nem kegy az állam és a társadalom részéről”, s az új informatikai társadalom nem ismer befejezett tudást, azaz egész életre szóló képzettséget. (Koltai, 1999)

### A felnőttképzéssel szemben támasztott szükségletek és a képzésben való részvétel alakulása

A felnőttképzéssel szemben megjelenő *szükségletek* is – a szolgáltatói tevékenységek alapvető céljai szerint – kétféleképpen lehetnek:

- korrekciót és/vagy kiegészítést igénylők (az iskola-rendszerbeni kudarc kiküszöbölése vagy a foglalkoztatás magasabb színvonala, illetve a kudarc megelőzése érdekében),
  - új ismereteket, magasabb képesítést igénylők (át- és továbbképzés, betanítás, szakosítás, iskolarendszerben magasabb fokozat elérése).
- Ha ehhez hozzávesszük a felnőttképzés fő irányait is, akkor legalább négy csoporttal találjuk magunkat szemben:
- alapozó, közművelő képzésben korrekciót és/vagy kiegészítést igénylők (adott iskolai szint pótlólagos befejezése vagy nyelvtanulás),
  - alapozó, közművelő képzésben új ismereteket igénylők (érettségi megszerzése, népfőiskola, szabadegyetem a személyiségfejlesztés vagy a szabadidő tartalmas eltöltése miatt),
  - szakképzésben korrekciót és/vagy kiegészítést igénylők (pl. gyakorlati képzés, specializáció, munkahelyi betanítás, elavult technológiához kötődő ismeretek felfrissítése),
  - szakképzésben új ismereteket igénylők (mint pl. új szakmatanulás, diplomaszerezés).

A szükséglet felmerülhet a munkahely humán fejlesztési részlegének kezdeményezésére, a munkavállaló oldalán, vagy központosított problémák nyomán, illetve egyéni törekvés szerint, a munkavégzéstől függetlenül. (A felmerülés helyének az ösztönzés, illetve támogatás meg- és odaítélésekor van témánk szempontjából jelentősége.)

A képzéssel szembeni szükségletek felmerülését az iskolarendszer működésének minőségi foka többszörösen is befolyásolja. Például:

- Ha az iskolák követik az EU felhívását az iskolai kudarcok mérséklésére, akkor emiatt csökken a felnőttképzéssel szembeni szükséglet.

- Ha az iskolák naprakész szakember kibocsátásra törekednek, akkor mérséklődik a specializáció, de nő az át-képzést igénylők száma.

- Ha az iskolákban az általános képzés elemei dominálnak, s az ott szervezett tudás jól konvertálható, akkor a szakképzési gyakorlat és kvalifikáció miatt a felnőttképzés iránti igények jelentősen bővülni fognak.

A foglalkozási viszonyok és viszonylatok ugyancsak erős hatást gyakorolnak a szükségletekre:

- Gyors növekedés technológiai-technikai fejlesztéssel sok szakismeretet ejt ki, ezáltal szorgalmazza a felnőttképzés át- és továbbképzési kurzusainak bővülését.
- A munkapiaci egyensúlytalanság egyrészt a peremhelyezetre szorultak elhelyezkedési esélyeinek javulása miatt, másrészt a kereslet-kínálat strukturális eltéréseinek mérséklése érdekében igényli a felnőttképzési formákat.

Az egyéni szükségletek felmerülését az alapiskolázás szintje és tartalma már alapvetően determinálja azon keresztül, hogy felkelti az igényt, akár az életpálya egészét végigkísérő tanulásra. A determináció azután még erősebben jelentkezik a felnőttképzésben való *részvételekben*, ahol az ismerethiányok leküzdésére irányuló törekvések ereje, az előképzettségre vonatkozó előírások, az anyagi helyzet hatása összegződnek. Ez utóbbi gondok visszariaszthatják még azokat is, akik képesek felismerni azt, hogy tanulniuk kellene.

Az Egyesült Királyságban az utóbbi években készült országos felmérések is egyértelműen arra utalnak, hogy a részvételt meghatározó két legfontosabb tényező az első iskolázottság időtartama és a társadalmi-gazdasági pozíció. „E két tényezőt az irodalom jól ismeri és arra enged következtetni, hogy az egész életet végigkísérő tanulásban való részvételt jelentős mértékben befolyásolják (a) a korábbi életszakaszban elért tényleges iskolai eredmények, azaz a kezdeti humán tőkebefektetés, és (b) az olyan szociális környezethez való tartozás, ahol a szervezett tanulást normálisnak tekintik, azaz a társadalmi és kulturális tőke bizonyos típusaihoz való hozzáférhetőség”. (Field, 1999)

A felnőttképzés lassan, szinte észrevétlenül bővült, terjeszkedett a föld minden országában. Belanger munkájában a váltást a következőképpen fogalmazta meg: „Elértük az oktatás történetének azon pillanatát, amikor a súlypont a közoktatásról a továbbképzésre helyeződött át. Új szakaszhoz érkezünk, amelyben az egyén és a közszereplők kompetenciája és kezdeményezőkézsége stratégiai jelentőségű... Ezekre az új kompetenciákra most van szükség, a jelenlegi felnőtt generációban: olyan



képzettségre mint második és harmadik nyelv ismerete, az élethez szükséges alapvető készségek, bonyolult eszközök használata, eltérő értékek mentén folyó párbeszédre való alkalmasság, önálló tanulásra, különböző technikai diagnózisok és szakismeretek értékelésére való képesség, csoportmunkára és különböző szintű konfliktusok megoldására való alkalmasság, és természetesen az írott kommunikáció használata és a számolási képesség. Nincs más kiút a gazdasági és foglalkoztatási válságból, mint az aktív foglalkoztatási politika, és a munkavállalók minden szintre vonatkozó tanulási lehetőségeinek jelentős növelése”. (Belanger, 1999. 109. old.) (1. táblázat)

A növekvő betegellátási költségek mérséklésének és az ökológiai válság leküzdésének is egy olyan új, aktív politika kialakítása lehet a kulcsa, amelynek legfontosabb tényezője az oktatás-nevelés kiemelt erősítése – állapítja meg Belanger a hivatkozott tanulmányban.

Ma a fejlett ipari országokban a felnőtt lakosságnak évente több mint a fele részt vesz a felnőttképzés valamely formájában, többen, mint ahányan a közoktatás egészében találhatók az adott országban. A világ más régiójában elsősorban az iskolarendszerből kimaradó fiatalok és a felnőttek számára jelent felzárkózási bázist. Indiában a Nemzeti Alfabetizációs Misszió irányításával évente kb 30 millióan vesznek részt alapfokú képzésben, s eddig több mint 70 millióan teljesítették ennek a nemzeti felnőttoktatási programnak az első szintjét.

A gyorsan növekvő felnőttoktatási igények és a részvétel mögött legalább három nehezen elkerülhető ellentmondással találkozhatunk, amelyekre a fejlesztési munkák során okvetlenül figyelemmel kell lenni.

Az egyik az élethosszig tartó tanulásra vonatkozó társadalmi elvárások és a tanulás reális lehetőségei között húzódik, ami ambivalens kapcsolatot teremt az iskolai és a felnőttképzés között. Egyfelől az iskolai képzésben való részvétel növekedése magyarázza a felnőttképzés bővülését, másfelől, a magasabb iskolai szintek felől közeledve jól mutatja az egyenlőtlenségek újratermelődésének megismételt tendenciáját. (1. táblázat)

Az összehasonlító adatok ugyanakkor, amikor az iskoláskorból származó visszahúzó erőt demonstrálják, az országok közötti eltérésekkel a mozgásterek elasztikusságát is bemutatják. Az, hogy az alacsony végzettségűek közül nemcsak 2,7, de 27%-ban is részt lehet venni a felnőttoktatásban, vagy 9,9% helyett 46%-ban az alsó középfokon, nagyobb előrejutási lehetőséget mutat (tízszerez vagy ötszörös), mint a felsőfokon található mindössze kétszeres különbség. A megfigyelt jelenség tehát nem törvényszerű, hanem változtatható. Feltételezések szerint az ala-

csony iskolázottságúaknál a családból hozott hátrányok és a gazdasági körülmények tartósan és erősebben hatnak, mint azoknál, akik iskolázásuk során az előbbieket leküzdve jobb anyagi pozícióba kerültek. Ebből a felismerésből származik a megoldás kulcsa: amennyiben a felnőttképzésnek valóban felzárkóztató, esélykiegyenlítő pozíciót szán egy társadalom, illetve egy állam, úgy mindenekelőtt a leghátrányosabb rétegek tanulási körülményeit kell többféle támogatással is előmozdítani.

A másik ellentmondás a felnőttek sokirányú továbbtanulási törekvései és a felnőttképzés lehetőségeket leszőkítő orientációja között feszül. Az ellentmondás lényege, hogy az elért fejlődés szintjét és tendenciáját tekintve komoly különbségek vannak a különböző ágazatok, cégek, munkakörök, illetve munkahelyek képzettség iránti igényei között. A magas technikai-technológiai szintű és/vagy perspektívikus szakterületeken tevékenykedők számára jóval nagyobb kedvezmények húzhatók a felnőttképzés különböző formáiból, mint ami a lemaradó, fejletlen területeken dolgozó munkavállalók számára hozzáférhető.

Ez a különbség a gazdasági racionalitás érvényesülése alapján magyarázható. A versenyképesség a húzó ágazatok további erősítését igényli, tehát a folyamatos képzés feltételeit meg kell e célból teremteni, és elérését egyszerűvé, takarékosná kell tenni. Külön szociálpolitikai megközelítést igényel a versenyhelyzet szempontjából hátrányos körülmények között dolgozó felnőttek tanulási lehetőségeinek kialakítása, művelődési-műveltségbeli hátrányainak mérséklése.

A harmadik ellentmondás – ami az oktatási szolgáltatás minden formájánál felmerül – a mennyiség és a minőség dilemmájában található. A felnőttképzés robbanásszerű növekedése óhatatlanul fölveti a képzések minőségi színvonalának és a kvalifikációk tartalmi hatékonyságának fenntarthatóságát.

Sőt, a fenntarthatóság nem is jelent garanciát az elérendő színvonalat tekintve, hiszen már eddig is több felnőttképzési területen elmarasztalták a képzés, illetve a képzettség kvalitásait az iskolarendszerű képzéssel szemben.

Ennek az ellentmondásnak a mérséklése több, megalapozott állásfoglalást igénylő kérdést is fölvet. Például a következőket:

- Megteremthető-e a kiszélesedő felnőttképzés részére valamennyi személyi és tárgyi feltétel olyan mértékben és szinten, hogy az a képzés eredményességét ne rontsa?
- Mennyiben szabad a felnőttképzést szervezett/formálissá tenni annak érdekében, hogy tartalmában, tel-



**A felnőttoktatásban való részvétel országokénti összehasonlítása  
a megszerzett iskolai végzettség szerint**

1. táblázat

(%)

Ország	Primer szint vagy kevesebb	Alsó szekunder szint	Felső szekunder szint	Alsó tercier szint	Egyetemi szint
Svédország	27,0	46,7	52,8	66,6	70,4
Új-Zéland	6,8	37,8	52,0	60,4	71,5
Svájc(német)	6,7	22,9	48,0	59,1	63,4
Egyesült Királyság	23,4	34,2	53,2	60,7	73,7
USA	10,3	21,0	30,7	54,9	64,2
Ausztrália	8,8	27,0	50,6	39,4	60,8
Kanada	15,4	25,6	33,9	51,8	59,5
Hollandia	17,2	29,0	44,5	-	51,4
Svájc(francia)	9,5	15,0	35,7	51,0	51,0
Írország	8,6	17,6	29,4	44,1	51,0
Belgium(flamand)	4,6	13,3	22,0	37,8	45,6
Lengyelország	2,7	9,9	20,6	32,5	34,3

Forrás: Belanger, 1999. 110. old.

jesítményében, ráfordításaiban ellenőrizhető legyen, de spontenitása, rugalmassága és alkalmazkodóképességének gyorsasága jelentősen ne sérüljön?

- Egységesen kell-e kezelni a felnőttképzés minden formáját, szintjét, avagy jól strukturáltan kell-e foglalkozni az eltérő célokat megjelölő intézményekkel?

A nemzetközi szakirodalomban fölmerülnek ezek a kérdések, de a válaszok még részben, vagy egészben hiányoznak, illetve bizonytalanok.

### A felnőttképzés finanszírozása és piaci körülményei

A felnőttképzés finanszírozásában nem lehet felismerni a központi szabályozás általánosan érvényes elveit, ami ezeknek a területeknek a zűlöltségát, kiszámíthatatlanságát okozza. Minden állampolgárnak alkotmány adta joga van ugyanis a tanuláshoz, s ez nincs – csak a tankötelezettség van – életkori korlátokhoz kötve. Ebből a jogállásból következően azonos támogatásra tarthat mindenki igényt, amennyiben élni kíván jogával, de annak realizálása kedvezőtlen helyzetbe hozza őt. Természetesen egy adott politikai rendszer filozófiája ettől jóval árnyaltabb, többféle tényező mérlegelésén alapuló is lehet, de mindenképpen tisztázni kell hozzáállását ehhez a kérdéshez.

Egy további megállapítás is ide kívánczozik – amely egyben a részvételi arányokat összekapcsolja a finanszírozással –, hiszen az állami támogatás nagyságrendjét érinti. Egy OECD felméréshez benyújtott országtanulmányban – amelynek célja az élethosszan át tartó tanulás alternatív megközelítései megismerése volt – megállapítást nyert, hogy az OECD által javasolt részvételi arányok magasabbak Magyarországi mai gyakorlatánál, így a javaslati és részvételi létszám közötti hézag finanszírozása pótlólagos költségvetési igényt támasztana a 2. táblázat adatai szerint.

Hogy a nemzetközi felzárkóztatáshoz milyen mértékű magán, illetve közösségi áldozatot érdemes felvállalni, az megfontolás kérdése, de az biztos, hogy a helyzet javítása minden teherviselőtől többeltráfördítást igényel. Ugyancsak közösségi támogatási több-

lettel járna a felnőttképzési részvétel ösztönzése majd emelkedése, ami a többi résztvevő hozzájárulását is emelné.

Kevés a felnőttképzés költségeit, azok összesítését, és összehasonlítását elemző tanulmány a téma irodalmában. A szerzők általában megelégednek azzal, hogy vagy a szakképzési kiadások keretében foglalkoznak mellesleg a felnőttképzési kiadásokkal, vagy az iskolarendszerű kiadásokhoz csatlakozó esti-levelező képzés költségeit említik. Legújabbban a külföldi szakirodalom széles összefüggésében tárgyalja a felnőttképzésnek – mint élethosszig tartó folyamat – pénzügyi vonatkozásait.

Tanulmányunkban részben a szakképzés finanszírozásáról írt összefoglaló tanulmány (Szép, 1998), részben pedig néhány nem túlzottan friss országbeszámoló (Lenz, 1995; NRSN 1979; SVEB, 1976; Thiek, 1987) mondani- valójára támaszkodunk. A szakképzés összefoglaló finanszírozását azért tartjuk témánk szempontjából mértékadó- nak, mert pénzügyi forrásait, támogatási rendszerét tekintve egyúttal a felnőttképzés jelentősebb szakképzési vonulatát is képviseli.

A szakképzési költségviselés megoszlását tekintve nemzetközi szinten egyetértés mutatkozik abban, hogy a költségeket mindazoknak viselniük kell, akik a szolgáltatás élvezői: nevezetesen az államnak, a munkáltatóknak és az egyéneknek, illetve családjaiknak. Csupán abban a vonatkozásban találunk jelentős eltéréseket az egyes or-



Felnőttképzési finanszírozási összefüggések

1995. évi 1996. adatok alapján	OECD javasolta részvételi %	Kiszolgálási arány Magyarországon (%)	Részvételi hézag Magyarországon (efő)	Hézagzárási költség (milliárd Ft)	A hézagzáras az 1995. évi költ- ségvetés %-ában	1995. évi GDP %-ában
Alapozó (óvó, alap, közép) okt.	90	76,4	344,1	43,4	2,3	0,8
Rövid idejű felsőoktatási képzés	30	0,0	524,6	110,2	5,8	2,0
Képzetlen felnőttek képzése	20	0,2	872,2	34,1	1,8	0,6
Munkanélküliek átképzése	100	32,4	148,8	19,3	1,0	0,4
Foglalkoztatottak képzése	40	3,7	1468,1	97,5	5,1	1,8
<b>Összesen</b>				<b>304,5</b>	<b>15,9</b>	<b>5,5</b>

Forrás: Polónyi, 2000

szágok gyakorlatában, hogy a költségviselők milyen arányban vállalják a terheket.

Az iskolai szakképzés – különösen az első szakmára való felkészítés – költségeinek nagyobbik részét a legtöbb állam teljesen magára vállalja, a felnőttkori szakképzés költségeit nagyobb arányban a leggazdagabb és a legszegényebb országokban vállalja magára az állam. (A leggazdagabbakban azért, mert bevételük magas, így nem okoz számukra gondot ez a kiadás, míg a szegény országokban a többi érdekelt jövedelemtulajdonos képtelen lenne viselni a költségeket. A köztes országokban – és Európa legtöbb országa ide sorolható – a szakképzés finanszírozása megosztott.

Az állami támogatás még az egyes országokon belül sem érinti egyenletesen a felnőttképzés különböző területeit. Aránya jóval magasabb azokon a területeken, amelyek valamely szociál- vagy kultúrpolitikai célrendszer részeként funkcionálnak, avagy amelyek valamilyen aktuális gazdaságpolitikai intézkedés megvalósításához kapcsolódnak, mint pl. az ún. versenyszférához kötődő képzési formák, illetve a vállalati törekvésekhez kötődő képzőhelyek. Ilyenformán magasabb állami hozzájárulást élveznek az iskolarendszerű felnőttképzés intézményei, a munkapiaci egyensúly javítását célzó képzőhelyek, a nép-főiskolák, a szabadegyetemek és a területi felzárkózást elősegítő, illetve a felnőttoktatókat felkészítő, továbbképző központok. Ezek számára a központi vagy a helyi igazgatási költségvetésben elkülönített, tervezett *pénzalapok* állnak a rendelkezésre, melynek fő forrásai a különböző jövedelemadókból származó pénzbevételek.

A vállalatok betanító, szakosító és továbbképző tanfolyamainak költségeihez az állam azzal járul hozzá, hogy kiosztja az e célra összegyűjtött, központosított alapot, többnyire a képzésben részt vevők számához igazo-

dóan. Az elosztás általában valamely bizottság közreműködésével, független szakértők bevonásával történik. Egy másik támogatási forma is jellemző a „piaci” képzési területen: az adójóváírás, illetve a képzési költségek elszámolásának lehetősége, esetleg mind a kettő.

A felnőttképzés költségeinek vállalását az egyének sem kerülhetik el. Ebben az oktatási szférában ritka az ingyenesség, ha adódik, az segélynek vagy adománynak számít. A költségterhek mérséklését szolgálhatja az adókedvezmény, vagy a képzési költségekhez való munkáltatói hozzájárulás (amit a cég költségként számol el, miáltal újfent a közpénzeket csökkenti).

Az állami szektor és a kisvállalatok az országok többségében mentesülnek a szakképzési adó befizetése alól. Az ilyen hozzájárulási kötelezettség mértéke a jövedelem 0,5–2,0% között mozog. A szakképzésre összegyűjtött alapképzés jellemző pl. a Latin-Amerikai országokra, illetve Japánra, ahol a szakképzést a foglalkoztatottak után fizetett adóból finanszírozzák.

Egyes fejlődő országokban olyan megoldásokat lehet találni, amelyekben az egyes termékek vagy szolgáltatások forgalma jelenti a szakképzési kiadásokra beszedett adó alapját. Így pl. Ecuadorban az ipari gépek import-bevételeinek 0,2%-át, Hongkongban az építkezések 0,25%-át és a textilipari export 0,3%-át kell befizetni egy ilyen célú alapba. Mexikóban pl. az építőipari cégek szerződéseik értékének 0,2%-át adják bele az építőipari képzés számlájára. Az építőipar a fejlett országokban is él efféle megoldásokkal, pl. Ausztráliában, vagy az Egyesült Királyságban. (Szép, 1999)

A felnőttképzés finanszírozása érdekében sok fejlett európai országban vállalati, ágazati és országos szintű kollektív megállapodásokat kötnek, ami közös felelősséget jelent a képzési és foglalkoztatási problémák



megoldásában. Ilyen megállapodások szerint képeznek alapokat, amelyeket elsősorban a munkaadók hoznak létre, illetve töltenek föl. Helyenként a munkavállalók is befizetik ide hozzájárulásait. Ez a megoldás leginkább a kis munkaadókra és foglalkoztatottakra jellemző finanszírozási forma és a leggyakrabban Belgiumban, Dániában, Hollandiában, Francia- és Svédországban találkozhatunk vele.

„Itt a munkaadók és a szakszervezetek döntöttek a szociális és szakképzési alapok létrehozása mellett, amelyeket közösen irányítanak. Belgiumban pl. az ágazati alapok figyelembe veszik a munkaadók adóképeségét, és egy bizonyos nagyságú adót határoznak meg, amelyet a társadalombiztonsági szolgálat gyűjt össze és továbbít az alapokhoz. Az ágazati megállapodások alapján összegyűjtött pénzt az ágazati képzési politika fejlesztésére, valamint szakszervezeti képzésre használják fel. A kiegyensúlyozottabb hozzáférés érdekében 1991-ben egy ágazati megállapodásra került sor. Ez lehetővé teszi, hogy vállalatok bruttó bérköltségének 0,25%-át a hátrányos helyzetű csoportok és a képzésből valamilyen oknál fogva eddig kimaradt dolgozók képzésének finanszírozására lehessen felhasználni. A belga Foglalkoztatási és Munkaügyi Minisztérium vizsgálja a kollektív megállapodásokat és ellenőrzi, hogy a képzési és finanszírozási feladatokat teljesítették-e. Ha nem, akkor a vállalatnak a megfelelő összeget be kell fizetnie a Nemzeti Foglalkoztatási Alapba.

Dániában a szakképzést is magában foglaló kollektív megállapodások 700 ezer és 1 millió közötti munkavállalót jelentenek a kb. 2,9 millió foglalkoztatottból. A munkaadók a munkaórákkal arányosan fizetnek a szakképzési alapokba. Ezekből az alapokból közvetlenül nem finanszíroznak képzési tanfolyamokat, de lehetőség van ágazati képzési programok fejlesztésére és kipróbálására. Ilyen kollektív megállapodások alapján hoztak létre képzési alapokat a fém- és műanyagiparban, a szállítás és a kiskereskedelem területén.”

Egy másik megoldási változatot találunk Görögországban, ahol a munkabéreknek először 0,2%-át, majd a 0,45%-át fizették be a szakképzést támogató alap számlájára. A társadalombiztosítási intézet gyűjti össze a munkaadók hozzájárulásait egy speciális alap számára, amelynek célja a képzési költségek visszatérítése. Ebből a munkáltató teljes egészében visszakapja az előző évben adószerte befizetett képzési célú kiadásait.

Görögországban megengedett a kötelező képzési hozzájárulás visszatartása a vállalat által szervezett képzési program költségeinek erejéig, sőt ezek a költségek előre is levonhatók a következő évi kötelező hozzájárulásból.

Európa legtöbb fejlett országában, mint pl. Németországban, az Egyesült Királyságban, Írországban, Luxemburgban, Olaszországban, Portugáliában és Spanyolországban általában nem törekednek a folyamatos képzés szabályozására. Bár léteznek kollektív megállapodások, de a munkaadó kizárólagos jogának tekintik a képzések finanszírozását. Az ezzel összefüggő kormányzati politika több változatot mutat.

- Németországban csak néhány ágazat esetében kell létrehozni szakképzési alapot. A felnőttképzés finanszírozása többségében vagy állami forrásokból, vagy teljesen önkéntes alapon történik.

Az állami forrásoknak három szintje ismeretes: (1) a szövetségi (BUND), (2) a tartományi (LAND), (3) a helyi, ill. községi (GEMEINDE) szint. A költségvetésben a kulturális kiadások között található a felnőttképzés kiadásai. A nyilvántartások szerint a szövetségi szintű kulturális kiadások a GDP arányában az 1985 évi 0,4%-ról 1992-re 0,5%-ra nőttek, illetve a közkiadások között ugyanezen időszakban 0,8%-ról 1%-ra emelkedtek. 1992 és 1994 között a ráfordítások 6,1%-kal tovább bővültek.

1992-ben az összes kulturális kiadásnak 53,8%-át a községek költségvetéséből fedezték, a tartományok részesedése 39,2% volt, így a szövetségi állam hozzájárulása az összes költség 7%-át fedezte.

- Olaszországban és Spanyolországban a kormány kötelező adó-típusú befizetést rendel el a képzési-foglalkoztatási alap számlájára.
- Az Egyesült Királyságban a kormány megszüntette a kötelező szakképzési befizetések eddig működött formáját, és úgy véli, hogy a képzés a munkáltató kötelessége, és finanszírozásának megoldása is csak rá tartozik.

A költségvetésből fedezett továbbképzést, a felnőttoktatás szervezeti rendjét az jellemzi, hogy az „országos rendszer, helyi irányítással”. A felelősség a helyi oktatási hatóságnál van. Az Oktatási és Tudományos Minisztérium főként a finanszírozáson keresztül gyakorol irányítási funkciót. A minisztérium időnként állásfoglalásokat tesz közzé, körleveleket bocsát ki. Ezekben például megjelölik a tandíjak irányszámait, ajánlásokat fogalmaznak meg az álláshelyek mértékére vonatkozóan. A minisztérium javaslatainak megvalósulását a Királyi Inspektori Testület ellenőrzi. A kormány időről-időre ideiglenes bizottságokat állít fel az általa megfogalmazott irányelvek végrehajtásának értékelésére. A helyi igazgatáshoz kapcsolódó felnőttoktatási szervezeteken túl létrejöttek ún. független, de



államilag elismert és szabályozott szervezetek is, így például az egyetemek mellett, vagy munkás oktatási szövetségeként. A Munkaügyi Minisztérium is jelentős erőfeszítéseket tesz az oktatás szervezésére, a munkanélküliség csökkentésének céljából.

Angliában a képzés költségterheinek viselése ma megoszlik a kormány, a cégek és az egyének között, és a képzési szintek, irányok és ciklusok szerint ez a megoszlás eltérő arányokat mutat. A nappali tagozatos oktatást a kormány 18 éves korig támogatja, s ha egy tanuló 16 éves korában ki akar lépni ebből a képzési tagozatból, de még nem vállal munkát, többféle képzési séma közül választhat. De ha munkába áll, akkor képzési kreditet kap, amelyből munkáltatója fizethet számára olyan képzési formát, amelynek révén közös érdeküknek megfelelő kvalifikációt szerez. Ez a gyakorlat visszatartja a fiatal pályakezdő embereket attól, hogy szakképzetlen foglalkoztatottként kerüljenek be a munkamegosztásba.

A foglalkoztatottak képzési kötelezettsége itt egyértelműen a munkáltatókra hárul. A kormány szerint a felelősség ebben az egyes cégeké, miáltal a képzés mennyisége és minősége a piaci erők szabad játéka; ezáltal szabályozható a leghatékonyabb módon.

A cégek Angliában a képzés finanszírozását nem tekintik befektetésnek, inkább csak költségnek, és emiatt csak a legszükségesebb képzési tevékenységek elvégzésére figyelnek, vagy azokra az ismeretelsajátításokra, amelyek kötelezően elő vannak írva (pl. az egészség- és munkavédelemre). Ebből a helyzetből az a reális veszély következik, hogy a képzést egyre inkább a minimálisra fogják korlátozni, ami miatt a képességek fejlesztésének szélesebb hatáskörben megnyilvánuló igényét elhanyagolják mert: (1) szakképzést csak a szakmunkások számára tartják fontosnak, a betanított munkásokat szerintük nem kell ebben részesíteni, (2) a képzés hozzáadott értékét nehéz mérni, ezért nem is tudják anyagi szempontból megítélni, (3) a képzés növeli a foglalkoztatottak értékét, ezért nagy a veszélye a munkaerő „elcsábításának” (potyautas), (4) recesszió idején egyszerűbb a képzés költségvetését megkurtítani, mint a termelését, vagy az értékesítést.

A kormány jelenlegi oktatáspolitikája az egyéneket saját tanulmányaikba való befektetések növelésére sarkallja, annak érdekében, hogy folyamatosan tanulni kész emberekké váljanak, hogy a rugalmasságot és más fontos kvalifikációt fejlesszék magukban, és hogy szakismereteiket állandóan gyarapítsák. Sajnos,

ezekért az ún. luxus-képzésekért a munkáltatók nem akarnak fizetni, különösen a kis- és középvállalkozások nem, holott ezek teszik ki az Egyesült Királyság gazdaságának kb. háromnegyed részét. (Huddleston, 1997.)

- Franciaországban 96féle képzési alapot alakítottak ki, regionális és szakterületek szerinti megoszlásban. Az alapokat a munkaadók és a szakszervezetek által delegáltakból álló irányító testületek vezetik, és a nemzeti hatóságok kontrollja mellett működnek. A szakképzési költségek finanszírozását az állam és a munkaadók viselik, két kötelező adót befizetve a bértételek szerint. (1) Tanoncadót, amelyre a bérek 0,5%-át fizetik, és (2) a képzési adót a bérek 1,5%-a szerinti összegben.
- Svédországban foglalkoztatásbiztonsági alapot hoztak létre a kollektív tárgyalások eredményeként. A vállalatok ehhez csatlakozhatnak és tagdíjaik szolgálnak az alap pénzügyi forrásaként. A tagdíjak a bérlisták szerint kerülnek megállapításra, mértékét évente közösen határozzák meg. Svédországban az állam támogatása még a többi skandináv országhoz képest is igen magas szintű. A központi költségvetés eszközeit elsősorban intézményi támogatásra fordítják.

A területi igazgatási szervek elsősorban a népfőiskolákat támogatják, összköltségük 25%-a erejéig.

A helyi igazgatás a helyi felnőttképzés bérleti, igazgatási és tananyag költségeit fedezi, ami az összköltség harmada, a tanulmányi szövetségek oktatási munkáját 25%-ban, bérleti és igazgatási költségeit 75%-ban fedezi.

Tanulmányi támogatások a következők lehetnek:

- A helyi felnőttképzésben az egész napos tanulmányt folytatók a főiskolásokkal azonos juttatásban részesülnek. Ezt szociális segély és tanulmányi kölcsön formájában kapják a résztvevők.
  - A munkapiaci felnőttképzésben résztvevők támogatása kiterjed a lakbér, az ellátás (beleértve a családi segélyt is), és a gyermekek támogatására.
  - A népfőiskolákon nem kell tandíjat fizetni.
  - Az állami és a munkapiaci-orientált felnőttképzési iskolákban az oktatásért és a tananyagokért nem kell fizetni.
  - Dániában a felnőttképzési költségek viselése ugyan-csak több lábon áll. A kiadások 55–58%-át az állam fedezi, ehhez járulnak hozzá a helyi tanácsok mintegy 10–11%-kal, míg a maradék 31–35%-ot a munkaadók és a képzésben részt vevők állják.
- Az állam leginkább a munkapiaci és a szakvizsgákhoz kapcsolódó képzési rendezvényeket, a rádió és a tele-



vízió oktatási programjait és a felnőttképzési vezetőket, oktatók képzését támogatja. A helyi igazgatással közösen nagy részt vállal a szabadidős oktatás-művelődés költségterítésében.

A felnőttképzési ráfordítások költséghelyenkénti megoszlása a következő képet mutatja:

- oktatási tevékenység 32%,
- résztvevők támogatása 14%,
- tanácsadás, oktatók képzése 7%,
- helyiségek bérlete 2%.

A népiskolák, a továbbképző centrumok rendezvényei, a mezőgazdasági iskolák, a háztartásvezetési kurzusok, és a szakképző intézmények tanfolyamai többségükben önfenntartók, kisebb állami hozzájárulással, a távoktatás pedig teljesen piaci alapon folyik.

- Finnország felnőttképzése jelentős állami támogatással, többféle formában folyik.

Intézményi támogatást találunk:

- a népfőiskolákon az állam a bérek 90%-át fedezi, az egyéb költségeknél ez az arány 70%, ami a hátrányos helyzetű területeken további 15%-kal nőhet. A részvételi díjakból a költségek 4%-t fedezik. A többi költséget magánforrásból fedezik.
- A sportintézmények is ellátnak felnőttképzési feladatokat, a költségek fedezésének megoszlása az előbbihez hasonló.
- Működik néhány esti főiskola, amelyek felnőttképzési kurzusokat szerveznek, és ezek valamennyi költségét az állam fedezi.
- Külön törvény szerint kapnak állami támogatást a tanulókörök.
- A távoktatás és a magán képzési központok tevékenységéhez az állam nem járul hozzá.
- Az állami rádió és televízió az ott folyó felnőttképzést saját költségvetéséből fedezi.

Tanulmányi támogatások a következő esetekben járnak:

- a hátrányos helyzetűek felnőttképzésben való részvételét nagyvonalúan támogatják: a tanulmányi költségek 70%-át fedezik, és állami kölcsönt is felvehetnek.
- Az átképző kurzusok résztvevőinek valamennyi képzési költségét, elhelyezését, napidíját és családi többletkiadását is fedezi az állam.

A tanulmányi szabadságra vonatkozóan nincs ugyan külön rendelet, de a magán munkáltatók a képzési időre is fizetnek bért a munkaadók és munkavállalók szervezetei közti külön megállapodások alapján.

Az európai országok, de főként az Unió országainak szakképzése és felnőttképzése vonatkozásában – mondhatjuk úgy, hogy az élethossziglan tartó tanulás feltételeinek megteremtésében és működtetésében – növekvő szerepet játszanak a nemzetközi pénzforrások. Ezek közül az egyik csoportba tartoznak az EU regionális politikáját szolgáló *strukturális alapok*, amelyeknek hat célkitűzése közül kettő mindenképpen közvetlenül is összefüggésbe hozható a képzéssel:

- a hosszú távú munkanélküliség leküzdése, és a fiatalok integrálódásának elősegítése,
- az iparban és a termelési rendszerekben bekövetkező változásokhoz történő munkapiaci alkalmazkodás elősegítése.

Az egyes országokban a képzéshez nyújtott külső támogatások nagy része az *Európai Szociális Alapból* származik. Az alap célkitűzései:

- A munkavállalók piaci pozícióinak javítása; a földrajzi és a szakmai mobilitás elősegítése.
- A munkavállalók alkalmazkodóképességének erősítése főként a képzéssel.
- Meg kell előzni a veszélyeztetett csoportok, elsősorban a fiatalok, a hátrányos helyzetű vagy csökkent munkaképességű személyek kirekesztését a társadalomból.

Ezeknek a célkitűzéseknek az érdekében az Európai Szociális Alap költségvetéséből 1994 és 1999 között 47 milliárd ECU-t fordítottak. Az egyes célkitűzések nyomán a tagországok különböző arányban részesültek. Az EU GDP átlagának 75%-a alatt maradt országok, mint Görögország, Portugália, Írország, Spanyolország teljes egészében támogatást kaptak, míg más országokban csak az elmaradott térségek költségeihez járultak hozzá (pl. Dél-Olaszország, NDK, Észak-Írország, Skócia stb.).<sup>3</sup>

A felnőttoktatás költségeinek és pénzügyi forrásainak vizsgálata elvezetett bennünket két fontos következtetéshez levonásához. Az egyik szerint a felnőttoktatás területei kettéválaszthatóak aszerint, hogy finanszírozásában milyen mértékben vesz részt az állam. Megkülönböztethetők tehát „közérdekű”, a társadalomfejlesztéssel a művelődés- és szociálpolitikával szorosan összefüggő képzési rendezvények és a főként *piaci orientációjúak*, amelyek működése a piaci szereplők elsődleges érdekeltségi körében áll. A különbség lényege, hogy a közérdekű képzések állami támogatás nélkül nem vagy csak esetlegesen működhetnének, addig a versenyszféra által is támogatott, sőt prioritizált képzési formák, kurzusok piaci helyzete felfelé ívelő, és perspektivikus.

A munkapiaci szegmentáció nemzetközi vizsgálatai jól mutatják, hogy a munkapiacok primer szektorát kitevő



nagyvállalatok foglalkoztatottjaik részére védőburkot alkotnak az esetben, ha azok képesek azonosulni törekvéseikkel. Ennek az identitásnak részét képezi a vállalat által előírt, sőt többségében meg is szervezett-rendezett belső tanfolyamokon való folyamatos részvétel, a tudnivalók eredményes elsajátítása, alkalmazása. Hasonló módon működik az állam is, mint a szféra legnagyobb foglalkoztatója. (Mertens, 1987.)

A fejlett európai országokban a felnőttképzés piacán a kínálati oldal egyre gazdagabb, és egyértelműbb; a képzési rendszerhez kapcsolódva nagyszámú és változatos képző intézmény sorakozik fel, akiktől az egyének és/vagy a vállalkozások képzési programokban való részvételt vásárolhatnak maguknak vagy foglalkoztatottjaiknak.

A probléma a keresleti oldalon található, hiszen a piac hatékony működéséhez a potenciális felhasználóknak megfelelően informáltaknak kell lenniük a megfelelő szelekciós döntések meghozásához. A képzések potenciális megrendelőinek, illetve résztvevőinek ismerniük kell a tervezett és valójában lehetséges képzések körét, szintjeit, szakmai irányultságát, sőt részletes programját is, hiszen azonos szakterületen belül is eltérő ismeretekre és készségekre van szüksége egy multinacionális cégnek vagy egy kis vállalkozásnak, például egy bolt tulajdonosának.

Ugyanakkor számításba jön az egyéni ízlés és preferencia, a munkalehetőségek várható alakulása és a mindenkori munkaerőhiány vagy felesleg, amiről jelenleg csak megkésett és hiányos információk szerezhetők be.

A képzési piacon kialakult kínálati túlsúlyból keletkezett versenyekben – amelyekben nagyhírű intézmények és privát képzési szervezetek azonos eséllyel léphetnek föl – sokszor az árak döntenek, ami nem mindig a magas színvonalú, minőségi képzést hozza ki győztesnek.

Másként áll a helyzet, ha a kisvállalkozásokra figyelünk, pedig az európai országok üzleti vállalkozásainak kb. 95%-a ide tartozik (ezeknek 50 főnél kevesebb alkalmazottjuk van). A Kis- és Középvállalkozások Európai Szövetsége (UEAPME, Brüsszel) is fontosnak találta, hogy külön is foglalkozzon a képzés kérdéseivel, hiszen mind a szakmunkásképzés – ennek főként a gyakorlati része –, mind a továbbképzés (kiemelten a mesterképzés) számos problémát okoz világszerte a fontos gazdasági szféra számára (Solti, 1999.)

Megállapítást nyert, hogy nő a duális képzés és a gyakorlati képzés jelentősége Európában (ennek egyik lényeges vonása, hogy a képzés több mint 50%-ának az üzemen belül kell történnie). Ha ez a képzés az iskolarendszerben az iskolakötelezettségi korhatár utáni szakaszra esik, tulajdonképpen teljes egészében a felnőttképzés körébe sorol-

landó. A felnőttképzési lehetőségek megteremtése összefogási kényszerrel hordoz magában; amit egyrészt közigazgatási-területi szervezkedéssel (a továbbképző intézmények regionális elven működjenek, főként ott, ahol a képzésbe bevonható szakember-háttér a leginkább megtalálható), másrészt a szakmai szervezetek, főként a kamarák előtérbe helyezésével lehet megfelelően kihasználni.

A kamarák működését *négy ország vállalkozói képzési modelljének* leírása közben állt módunkban megfigyelni. (Johnson, 1999.) Eszerint: az *Egyesült Királyságban* megyei képzési és vállalkozási tanácsokat állítottak föl, kapcsolataikat megerősítették a kereskedelmi kamarákkal. Ezek a tanácsok olyan közeget jelentenek, amelyek támogatják a képzési kezdeményezéseket, pénzügyi támogatást is nyújtanak a minőségi kezdeményezésekhez.

Az utóbbi időben a kereskedelmi kamarákat modernizálták, akkreditálták, működésüket szigorú minőségi irányelvek szerint mérik. Az, hogy képzési összefüggésben összeolvadtak a képzési és vállalkozási tanácsokkal és az üzleti kapcsolatok szervezeteivel, jelentős elmozdulás a képzés üzleti támogatása felé.

*Spanyolország* kereskedelmi kamarái a francia rendszerhez tartoznak (ahol a tagság, vagy a nyilvántartásba vétel kötelező). Ugyanazon az alkotmányos szinten működnek mint az önkormányzatok vagy a provinciák. Céljuk, hogy a Gazdasági és Pénzügyi Minisztérium Kis- és Középvállalkozások (5000 fő alatti foglalkoztatott) Főigazgatóságával és magánszervezetekkel szorosan együttműködve támogató programot és kezdeményezést indítsanak be, kifejezetten a kis- és középvállalkozásokra szabva.

A *franciaországi* felnőttoktatásban a Kereskedelmi Kamarák helyi egységeinek jut a főszerep a szakmai képzés irányítása, támogatása területén. Összességében mintegy 400 képző intézményt irányítanak, ahol együttvéve kb. 350 ezer felnőtt tanul. Költségvetési kiadásaiak negyedrésze az oktatásra-képzésre irányul, amelyek keretében műszaki, adminisztrációs és gazdasági jellegű szakképzés folyik több szinten.

*Olaszországban* az üzleti élet három fő jellegzetessége meghatározza annak minden vonatkozását. (1) az állam erőteljes részvétele, (2) a családi vállalkozások nagy súlya, (3) a kiscégek túlsúlya. Az olasz kereskedelmi kamarák új független státust élveznek, ami jelentősen előmozdítja a jogi és adminisztrációs folyamatok decentralizálását, átalakítja az üzleti élet és az állam jelenlegi kapcsolatát.

Összességében a kamarák kiemelt működése, fermentáló szerepe nélkülözhetetlennek látszik a felnőttképzés



szervezésében, a képzési feltételek és a pénzforrások mozgósításában. A harmadik évezred társadalmi-gazdasági kihívásai egyre inkább olyan körülményeket hoznak magukkal, amelyek keretei között az eddig szinte egyeduralmat élvező iskolarendszer a maga hagyományos mozgásformájával nem képes átütő erővel érvényesíteni azokat a kulturális, tudományos és gyakorlati értékeket, amelyek nélkül nincs további fejlődés, sőt megszűnik az emberi élet.

### A magyar munkapiaci képzés

A nyolcvanas évek vége óta a munkanélküliség egyre nagyobb méreteket öltött Magyarországon. Ezzel párhuzamosan kezdtek megjelenni azok a gyógymódok, amelyek enyhíteni igyekeztek a munkanélküliség okozta sebeket, s – különböző eszközökkel – igyekeztek csökkenteni mértékét. Egyik formájuk a munkapiaci képzés, amely a korábbi továbbképző rendszer alapján kezdett átalakulni, s az új viszonyokhoz igazodva mindinkább a munkanélküliek képzésére irányult. Ez a képzési forma hivatott elsősorban arra, hogy a szakmai végzettség nélküliek, vagy a munkapiacra nehezen érvényesíthető szakmával rendelkezők – új képzettség révén – megtarthassák munkahelyeiket, vagy álláshoz jussanak.

A munkapiaci képzés néhány éves múltja alapot ad arra, hogy megnézzük, hogyan illeszkedik az iskolarendszerű képzéshez.<sup>4</sup>

A kutatást az is indokolta, hogy funkcióját, s részben bázisát tekintve sok a hasonlóság a kétféle képzési rendszer között, ugyanakkor intézményrendszere, a finanszírozás forrása és módja tekintetében alapvető az eltérés.

A *munkapiaci képzés általános gondjait* illetően azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az e formájú képzési forma képzés mind a mai napig keresi a helyét, mind az oktatási, mind a foglalkoztatási rendszerben. Az iskolán kívüli képzési rendszer – az 1989 előtti továbbképző rendszerre támaszkodva – külföldi tapasztalatok, modellek alapján épült ki, s a munkanélküliség mértéke, szerkezete, valamint a munkanélküliség kezelésére hivatott eszközök napi működési helyzete készítették állandó megújulásra.

A rendszer kiforratlanságát jelzi az is, hogy a képzés egésze, illetve a képzést körülvevő tényezők (jogszabályok, szervezeti rendszer) állandóan változnak. A fő jogszabályi keretet adó foglalkoztatási törvényt rendszeresen módosították, s a finanszírozási feltételek, elvek is állandóan megújultak.

A hatályos szakképzési törvény szerint a munkapiaci képzésnek fokozatosan *be kell épülnie a szakképzési*

*rendszer egészébe*. A munkapiaci képzés lehetőségei korlátozottak, az iskolarendszerű szakképzést semmilyen szinten nem tudja felváltani, csak kiegészíteni, és korrigálni képes hiányosságait. A külföldi tapasztalatok azt mutatják, hogy ebben sem korlátlank a lehetőségek, mert a munkanélkülieknek általában csak 10–20%-a kíván tanulni (Györgyi, 1999), tehát egy jól működő munkapiaci képzés is csak a sok eszköz egyike lehet a munkanélküliség kezelésében.

Nem csak Magyarországon, de külföldön is sok problémát okoz, hogy mi legyen a képzés tárgya. Konkrét szakterületeket természetesen nem lehet általános érvénnyel megnevezni, de még alapvető kérdésekben sem egyértelmű a képzés szerepe. Kézenfekvőnek látszik, hogy elsősorban a hiányszakmákra és a perspektivikusan szűkebb szakmákra képezzen. A perspektivikus szakmák meghatározása azonban nem könnyű, a hiányszakmákra történő képzés pedig a rosszul működő munkahelyek (egészségtelen munkakörülmények, alacsony bérek) konzerválását is elősegítheti (Györgyi, 1999).

A társadalmi rétegek problémái összességében alig-alig fogalmazódnak meg a hazai szakirodalomban. A munkapiaci képzési rendszer önállóságának megteremtésére irányuló törekvések mögött sok esetben ott áll, hogy az intézményrendszernek testre szabott képzést kell folytatnia, ennek ellenére csak egy-két csoport esetében artikulálódtak ezek az igények. A megváltozott munkaképességűek foglalkoztatási helyzete, vagy a kriminalitás veszélye miatt is előtérbe került a hátrányos helyzetű fiatalokkal való foglalkozás igénye, s már valamelyest érvényesül is. Általában a központi preferenciájú programok karoltak fel egy-egy ilyen réteget. Nincs azonban intézményesült formája annak, hogy az egyes rétegegényeket megjelenítő szervezetek miként is kapcsolódhatnak be a munkapiaci képzéssel kapcsolatos döntéshozatalba. Nem tudjuk, milyen a helyzetük a különböző településeken élő munkanélkülieknek, ezen belül a különböző képzettséggel rendelkezőknek. Az előbbi igény még meg sem fogalmazódott. Pedig nem feltétlenül azonosak az igényei és a lehetőségei egy mindentől távol eső kis faluban élő munkanélkülinek, vagy egy viszonylag bő munkahelyválasztékkal és közellátással rendelkező város állás nélkül maradt lakójának.

### Az intézmények kialakulása és a jelenlegi szervezetrendszer

A munkanélküliség kezelését szolgáló eszközrendszer az 1980-as évek végén, illetve a következő évtized elején kezdett kialakulni. Ekkor állt fel az az intézményrendszer,



vagyis a megyei munkaügyi központok hálózata, amely a változások ellenére mind a mai napig döntő szerepet játszik a munkanélkülieket támogató finansziális eszközök felhasználásában, elosztásában.

Az elmúlt időszakban a munkanélküliség kezelését szolgáló eszköztár egyik kulcseleme a képzés volt. A kilencvenes évek elején az ún. *aktív eszközök*<sup>5</sup> által érintett személyek több mint 40%-a vett részt a képzésben, s ennek fokozatos háttérbe szorulása ellenére 1996-ban a támogatottaknak még mindig csaknem negyed része kapott képzési támogatást.

A munkapiaci képzés funkciója sokat változott a nyolcvanas évek végétől kezdődően. Eleinte, mint arra eredeti elnevezése („átképzés”) is utalt, a gazdaságban feleslegessé vált *képzettséggel rendelkezők* számára igyekezett a gazdaság által igényelt másféle szakmákat nyújtani. A későbbiek során, a kilencvenes évek elején, a munkanélküliség mind erőteljesebb megjelenése hatására az átképzés egyre kevésbé volt képes *konkrét* munkahelyekre képezni, s ennek megfelelően előtérbe került az a filozófia, mely szerint a képzésnek a hiányszakmákra kell koncentrálnia. Ez volt az az időszak, amikor egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy nem pusztán átképzésre van szükség, hanem fel kell vállalnia a rendszernek azon dolgozók, illetve pályakezdők kiképzését is, akik életkori okokból vagy más tényezők miatt korábban semmilyen formális végzettséget nem szereztek. Különösen azért vált ez fontossá, mert a munkahelyükről elbocsátottak zöme akkoriban még főként a szakképzetlenek közül került ki. Ezt a paradigmaváltást a munkanélküliséget törvényi szinten először kezelő Foglalkoztatási törvény<sup>6</sup> szóhasználata is jelezte: az átképzés szót itt váltotta fel a munkaerőpiaci képzés megnevezése.

Ebben az időszakban vetődött fel egyre élesebben az iskolarendszerű szakképzés, és a mind tömegesebbé váló munkapiaci képzés szakmailag egységes szempontok szerinti szabályozása. Miután az utóbbi egyre kevésbé tudott konkrét munkahelyi igényekre alapozva képezni, szükségyszerűen a munkapiacra *általánosan* elfogadható végzettséghez kellett juttatnia a résztvevőket. Ezt főként úgy tehette, hogy olyan formális végzettséget adott, mint az iskolarendszerű képzés. Előbb-utóbb egységesíteni kellett a képzéssel kapcsolatos kereteket, követelményeket, hogy a kétféle képzés megközelítően hasonló értékű legyen. Ennek szükségessége részben az iskolarendszerű oktatás érdekeit szolgálta: egyrészt meg kellett őrizni az ott szerzett végzettség értékét, másrészt el kellett kerülni, hogy a fiatalok egy része a könnyebb utat válassza, és a munkapiaci képzésbe vándoroljon át a szakképző iskolából. (Mint ahogy az nem egy esetben meg is történt, ha

nem is mindig tanulmányi, mint inkább anyagi megfontolásból.)

A kétféle képzés (szakmailag) egységes kezelése a szakképzési törvényben<sup>7</sup> jelent meg először, ez irányozta elő, hogy az Országos Képzési Jegyzék (a továbbiakban OKJ) létrehozásával, s az ehhez illeszkedő képzési rendszerrel (a szakképzés és a közoktatás szétválasztása, egységes input-output követelmények) egymáshoz simuljanak.

A munkapiaci képzés működését komolyan befolyásolta *finanszírozásának* módja. Ez nem volt teljesen egységes a kilencvenes évek során, de mindvégig az jellemezte, hogy a támogatásra szánt pénzek jelentős része valamilyen központi forrásból (alapból) címkézetlenül érkezett a felhasználásban sok tekintetben önálló megyei munkaügyi központokhoz. A megyei központok azután a megyei munkaügyi tanácsok iránymutatásai alapján felosztották a főbb felhasználási területek között. Ennek alapján alakult ki a képzésre fordítható összeg is, melynek nagy részét a képzéseket megszervező vállalkozások, intézmények kapták, kisebb részüket pedig azok a munkanélküli személyek, akik a „szabad piacon” találtak maguknak tanfolyamokat.

A megyei pénzeszközöket, amelyeket bizonyos szabályok szerint osztottak fel évente az egyes megyék között, rendszeresen kiegészítették közvetlen központi források is. Ez utóbbiak egyes esetekben célprogramokhoz (pályakezdők támogatása, hátrányos helyzetűek képzése stb.) kapcsolódtak. Ezek felhasználásában is szerepet kaptak a megyei szervezetek, miután az országos hatáskörű kuratóriumok nem voltak képesek átlátni a képzési piac egészét. A megyei központok szerepe bizonyos esetekben csak a képzési pályázatok (tervezett tanfolyamok) véleményezése volt, más esetekben – bizonyos megkötöttséggel – maguk használhatták fel a pénzeszközöket.

A képzés finanszírozására az időszak csaknem egészében kétféle megoldás volt a jellemző. Az egyik szerint a *tanfolyamokat* támogatta a munkaügyi rendszer, a másik esetben az *egyéneket*. Az előbbi esetben a képzést szervező vállalkozások a munkaügyi központtól megbízást kaptak a képzés lebonyolítására. A megbízás háttérre időszakonként és megyénként eltérő lehetett: közvetlen megbízás, felkérés pályázatra, vagy nyílt pályázati rendszeren keresztül. Miután a képzést szervező, vagy azt közvetlenül lebonyolító vállalkozás, iskola, vagy egyéb intézmény megkapta a megbízást, a munkaügyi központ a klientúrájából hallgatókat küldött oda, s elégséges számú hallgató esetén a képzés költségeit – a képző szerv elszámolási kötelezettsége mellett – ki is fizette. Ezt nevezték *csoporthoz* (az egyén és a munkaügyi szervezetek viszonya szempontjából: ‘ajánlott’) képzésnek.



A másik megoldás esetében a képzési támogatásban részesíthető személy (alapvetően a munkanélküli) tanfolyamot keresett magának, olyat amely számítása szerint megoldhatta ki-, illetve átképzését, s amely elősegítheti a munkaerőpiacon történő elhelyezkedését, s ehhez a tanfolyamhoz kért pénzügyi támogatást a munkaügyi központtól. A központ azután saját belátása szerint döntött: a képzési költségek egészét, vagy egy részét átvállalhatta, illetve elutasíthatta a támogatási igényt. Az e csoportba tartozó képzést nevezik *egyéni* ('elfogadott') képzésnek.

Mind a csoportos, mind az egyéni módszer mellett szólnak érvek. Az előbbi szakmailag jobban kontrollálható, az utóbbi jobban alkalmazkodik az egyéni igényekhez, másrészt külső forrás (a nem támogatott hallgatók tandíja) is bevonható a finanszírozásba.

Hogy melyik támogatási forma kerüljön előtérbe, arról a döntéshozók véleménye megoszlott. Hogy az időszak nagy részében a csoportos képzés játszotta a fő szerepet, abban szerintük döntő szerepet játszott az a tény, hogy a pénzügyi döntést hozó munkaügyi központok számára nem volt egyértelműen tisztázott a képzés célja, és nem is voltak képesek ellenőrizni a deklarált célok megvalósulását.

A célrendszert tekintve alapvetően kétféle megközelítés lehetséges. Az egyik az *egyént helyezi előtérbe*, s igyekszik számára olyan tudást biztosítani, amelynek révén előbb-utóbb megtalálja a helyét a munkapiacra. Ez a megközelítés azt feltételezi, hogy a képzés – piaci módon, vagy szakmai módszerekkel – ellenőrizhető. Piaci ellenőrzés alatt azt értjük, hogy a résztvevő tanulók „mondanak” ítéletet egy-egy vállalkozásról. Ez több okból sem volt lehetséges. Egyrészt az oktatásban ez eleve nehéz feladat, másrészt a lakosság nagy része nem rendelkezik ilyen rutinnal, maga a munkaerő-piaci képzés sem lévén eléggé kiforrott ehhez. A szakmai módszerekkel történő ellenőrzéshez viszont a munkaügyi központok nem rendelkeztek eszközökkel.

Bár képzésre bármilyen intézmény vállalkozhatott, így például a komolyabb képzési hagyományokkal rendelkező középfokú iskolák is, elsősorban az oktatási piac igényeire rugalmasabban reagáló oktatási vállalkozások jelentek meg. Ezek a vállalkozások a kínált képzések struktúráját tekintve is rugalmasak voltak, igyekeztek mind a gazdaság, mind a munkaügyi központ mint megrendelő igényeihez alkalmazkodni. Háttérük, oktatási tapasztalataik, kapcsolatrendszerük, s ennek megfelelően az oktatásuk színvonala is jelentősen eltért egymástól.

Két nagy csoportjuk különböztethető meg:

- Nagy, sokszor országos intézményhálózattal rendelkező cégek. Többnyire a korábbi (1990 előtti) ágazati továbbképző intézmények átszervezésével jöttek létre, vagy azokról váltak le. Az oktatási piacon való érvé-

nyesülésüket elsősorban annak köszönhetik, hogy széles kapcsolatrendszerrel rendelkeznek, s olyan oktató-személyzet áll rendelkezésükre (alkalmazásukban vagy alkalmi megbízottként), amely rugalmasan mozgatható az ország egészében;

- A kisebb oktatási vállalkozások többnyire nem rendelkeznek komolyabb oktatási hagyományokkal. Előnyük a helyi oktatási piac és a helyi gazdaság igényeinek ismerete. Rugalmasságukat annak köszönhetik, hogy elsősorban bér munkaerőt és bérelt oktatási helyszíneket vesznek igénybe. Kiszolgáltattak az oktatási piac (mindek előtt a munkaügyi központok) megrendeléseinek, ezért tevékenységük sok esetben nem szorítkozik az oktatásra. Kiegészítő tevékenységük egyben segíti is ezeket a cégeket a munkaerőigények megismerésében.

A munkaügyi központok eleinte bizonytalanul mozogtak ebben a közegben. Nem igazán volt támpontjuk abban, hogy miként is döntsének. Olyan képző szervezetek ajánlatairól, pályázatairól kellett döntenüik, amelyeket eleinte nem, vagy csak alig ismertek. Felmerült ugyan, hogy a szakmailag stabilabb lábakon álló iskolai kínálatot részesítsék előnyben, de az iskolák nem igazán mozdultak erre a piacra.

Mindezek miatt került előtérbe egy másik cél, vagyis a munkanélküliek *rövid távon mért*, mind magasabb arányban való munkavállalásának igénye. Az nem állítható, hogy a másik cél kudarca miatt vált ez a munkaügyi központok deklarált céljává, de az igen, hogy a szakmai ellenőrzés lehetőségének hiánya miatt rekedt meg a rendszer ezen a ponton.

A munkapiacra mindig jelentkezett munkaerőigény, de ez nem feltétlenül igényelt képzést, és kevesebb is, mint amennyi a tanulásra vállalkozók száma. Az igények egy részét maguk az oktatási vállalkozások közvetítették tanfolyami ajánlataikkal, melyekben a tanulók későbbi elhelyezkedésére is számítaniuk kellett. Ez a rendszer sok anomáliát szült, még akkor is, amikor a vállalkozások csak a végzett tanulók tényleges elhelyezkedésének függvényében kapták meg a tanfolyami költségeket. A rendszer alapvető problémája az volt, hogy az oktatási vállalkozások csak magáért az oktatásért vállalhattak felelősséget, ugyanakkor a munkaügyi központok ezen túlmenően szempontokat igyekeztek a finanszírozás feltételeként érvényesíteni. Ebből egyrészt az következett, hogy a vállalkozások kiszolgáltattott helyzetbe kerültek, hiszen a gazdaság részéről érkezett foglalkoztatási ajánlatok be nem tartását nem szankcionálhatták, másrészt viszont több oktatási vállalkozás vissza is élt ezzel a helyzettel, s vagy valótlan foglalkoztatási ígéreteket mutatott fel, vagy az időközben megváltozó gazdasági igényekre hivatkozva igyekezett kibújni felelőssége alól.



Ebben a munkaügyi központoknak a képzésre szánt pénzeszközök szétosztásánál kényszerűen olyan döntéseket kellett hozniuk, amelyek legalább valamelyest megfelelnek a kitűzött célnak, s igazolhatók a döntések. Kialakultak azok az állandó jellegű kapcsolatok, amelyek révén a rendszer működni tudott. Általában az adott megyében székelő, illetve telephellyel bíró cégek kerültek előtérbe a képzési megrendelésnél. A munkaügyi központok ezek tevékenységének színvonaláról sem tudtak sokat, de a személyes ismeretség bizonyos garanciát jelentett. A csoportos képzések az időszak nagy részében túlsúlyban voltak a kockázatosabb döntéssel járó egyéni képzésekkel szemben. (3. táblázat)

3. táblázat

**A csoportos képzésben részt vevők aránya az összes résztvevőn belül**

Időpont	%
1992. március	72,3
1992. október	73,4
1993. március	74,6
1993. október	71,6
1994. március	75,4
1994. október	72,5
1995. március	62,2
1995. október	49,0
1996. március	42,8
1996. október*	63,0
1997. március	62,6
1997. október	65,2
1998. március	60,4
1998. október	62,7
1999. március	65,8

\* 1996. októbertől: ajánlott képzések aránya

Forrás: A Munkaerő-piaci információk megfelelő havi füzetei.

Az utóbbi két évben érett meg a rendszer annyira, hogy részlegesen összeolvadt: a támogatást a munkaügyi központok minden esetben a résztvevő hallgatók száma után fizetnek a képző szervezetnek, s tanfolyamaik megnyílik a munkaügyi hatóságok által nem támogatott tanulók előtt is.

**A munkapiaci képzés jelentősége, a kereslet és a kínálat összhangja**

A munkapiaci képzés nagyságrendjéről képet alkotni csak közelítőleg lehet. A tanfolyamok hossza és kezdési időpontja ugyanis változó, így a képzésben részt vevők több év adatai között is megjelenhetnek, még ha a tanfolyamok rövid idejűek is. 1996-ban a képzésben érintett

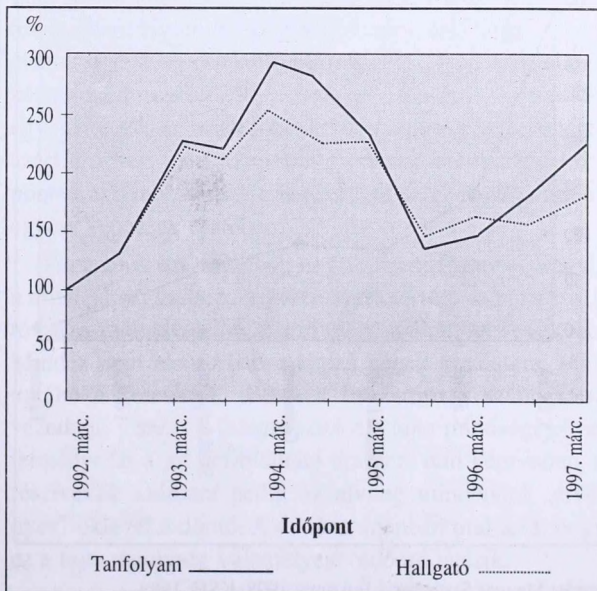
létszám<sup>8</sup> 72 ezer fő volt. Ha azt vesszük figyelembe, hogy ugyanebben az évben mintegy 48 ezer szakmunkástanuló tett szakmunkásvizsgát, s nappali tagozaton 42 ezer szak-középiskolai tanuló érettségizett (vagyis némi torzítás mellett ugyan, de mintegy 90 ezer tanuló jutott valamilyen szakmai képzettséghez az iskolarendszerben a nappali tagozaton), akkor látjuk, hogy a munkaerőpiaci képzés kifejezetten fontos szerepet tölt be. Az alábbi grafikon – bizonyos hónapokat kiemelve – azt tükrözi, hogy a képzésben részt vevők száma az évtized egészében magas volt, sőt az évtized közepén meghaladta a jelenlegi mértéket is.

A kereslet, illetve kínálat nagyságával, összhangjával, belső szerkezetével azért érdemes foglalkozni, mert ezáltal következtetéseket lehet levonni a nyitott szakképzés keretében megvalósuló tanfolyamok iránti keresletre.

A munkapiaci képzésről készülő statisztikák nyomon követik a képzés főbb elemeit (tanfolyamok száma, jellege, résztvevők száma), de ezek alapján nem igazán követhető külön-külön a kereslet, illetve a kínálat. A tanfolyamokon való részvétel, illetve a kifejezetten a munkapiaci képzés céljából indított tanfolyamok száma ugyanis három tényező (a kereslet, az oktatást szervező, illetve végző szervezetek felkészültsége, és a szakmai kínálat, illetve a képzési források nagysága) egymásra is ható együttes következménye. (1. ábra)

1. ábra

**A munkaerőpiaci képzés keretében szervezett tanfolyamok és az azon résztvevő hallgatók számának alakulása (1992 március: 100%)**



Forrás: A Munkaerő-piaci információk megfelelő havi füzetei.



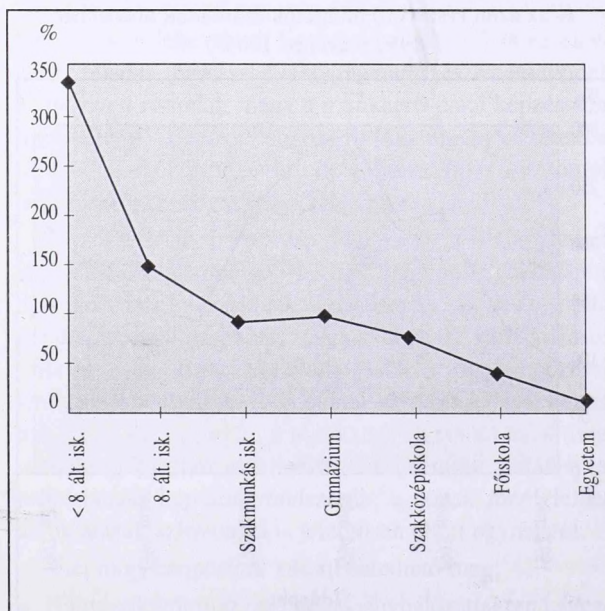
A hivatkozott kutatás keretében készült interjúk alapján azt mondhatjuk, hogy az érdeklődés nem volt egyenletes az egyes szakmák, illetve a különböző végzettséggel rendelkező munkanélküliek körében. Elsősorban az érettségizettek igyekeztek tanulási lehetőséghez jutni, többnyire olyan fehérköpenyes szakmákat választva, amely mellett nyelvvoktatásban vagy számítástechnikai képzésben is részesülhetnek. Ez a kereslet arra vezethető vissza, hogy az iskolarendszer tömegével bocsát ki ambiciózus, tanulásra képes, de szakképzetlen fiatalokat, s őket a munkapiac – megfelelő kiképzés után – viszonylag kedvező állásajánlatokkal várja. A 2. ábra azt szemlélteti, hogy a munkanélküliség mértékében a középiskolai végzettség jelenti a határvonalat. Az ennél alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők számarányuknál magasabb, a legalább ilyen végzettségűek annál alacsonyabb arányt képviselnek a munkanélküliek között.

Annak ellenére, hogy alacsony iskolai végzettséggel lényegesen nehezebb munkát találni, a legalább érettségi-vel rendelkezők a munkanélkülieknek mintegy negyedrészt (26%) teszik ki, vagyis nem elhanyagolható csoportot jelentenek. További 35%-uk szakmunkásiskolai végzettséggel rendelkezik. (3. ábra)

2. ábra

#### A munkanélküliség mértéke iskolai végzettség szerint, 1998

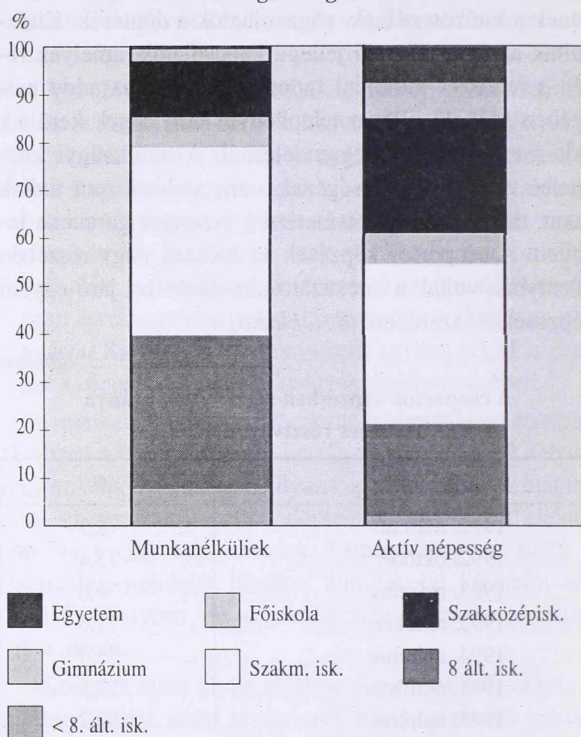
(100%: a munkanélküliek aránya megegyezik az adott végzettségű aktív népesség arányával)



Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1998. KSH, 1999  
Munkapiaci Információk, 1998 március

3. ábra

#### A munkanélküliek és az aktív népesség megoszlása iskolai végzettség szerint



Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1998. KSH, 1999  
Munkapiaci Információk, 1998 március

Kifejezetten *népszerűtlen szakterületeket* a kutatás során nem igazán lehetett találni. Az interjúalanyok<sup>9</sup> szerint viszont ki lehet emelni a képzésbe *nehezen bevonható rétegeket*. Elsősorban az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezőket említhetjük (általános iskolai végzettség vagy ennél is kevesebb), illetve az idősebb korosztályokat. Általános tapasztalat, hogy minél régebben lépett ki valaki az iskolarendszertől, annál nehezebb rávenni a tanulásra.

Ha a keresleti oldalt vesszük górcső alá, akkor azt látjuk, hogy van egy általánosan jól képzett réteg, amelyik az iskolarendszertől egyrészt szakképzettség nélkül lép ki, másrészt bizonyos, ma már az általános műveltséghez (és a munkaerőpiaci érvényesüléshez is) nélkülözhetetlen tudása is hiányzik (pl. számítástechnika), s ugyanakkor hajlandó és tud is tanulni. Az iskolarendszertől való kikerülés után munkavállalása ugyan bizonytalan (térsegenként változó), de bizonyos képzettség megszerzése esetén könnyen talál magának állást. Ez nyilvánvalóan tovább ambicionálja ezt a réteget a tanulásban. Figyelembe kell vennünk, hogy ez a réteg nem csak azért bővül, mert a középfokú iskolaválasztásnál az



érettségit adó iskolák kerülnek előtérbe, hanem azért is, mert a szakmunkásvégzettségük közül is mind többen jutnak el utólag az érettségihez. Ezzel egyrészt javítják munkapiaci helyzetüket, ami további tanulásra sarkallhatja őket, másrészt képzettségük közelebb hozza őket az önálló tanuláshoz.

E rétegek mellett létezik egyrészt egy olyan – általános képzettségét tekintve lemaradó – réteg, amely sem belső indíttatásból, sem a munkapiac igényei hatására nem igazán alkalmas külső segítség nélkül az oktatásba történő bekapcsolásra. Ezt bizonyítják azok a munkaerőpiaci tanfolyamok, amelyek kifejezetten ezt a réteget célozták meg, s amely képzést szervező vállalkozásnak, illetve a munkaügyi központnak mind a hallgatók toborzásánál, mind a tanfolyamok lebonyolítása közben sok nehézséget kellett leküzdeniük.

A munkaügyi központnál megjelenő tanulói keresletet több tényező is szűkíti. Támogatott képzés csak annak jár, aki munkanélküli, vagy munkanélküliség fenyegeti. Ez azt jelenti, hogy az érettségizettek viszonylag nagy tömegei kiszorulnak innen, még ha szükségük is volna továbbképzésre, szakosodásra. Másodszor: a munkaügyi hatóság a minőségi elemét, vagyis az oktatás minőségét egyetlen formális módon tudta becsempészni támogatott tanfolyamaira: azzal, hogy a szakképesítést (jelenleg OKJ szerinti szakképesítést) támogatja elsősorban, ami találkozik a résztvevők többségének törekvésével.

A potenciális hallgatók érdeke egyrészt az elhelyezkedés, vagyis olyan tanfolyam választása, amelynek befejezése után közvetlenül viszonylag jó feltételek mellett munkát vállalhatnak, másrészt olyan képzések teljes vagy részleges finanszíroztatása a munkaügyi központtal, amely drága, és hosszabb távú stratégiai érdekeik megvalósítását (pl. felsőfokú továbbtanulás) segítheti (pl. a nyelvtanulás). A két keresleti tényező közötti feszültség általában ez utóbbi hallgatói kereslet esetén ütközik ki. A munkaügyi központok, az erőforrások szűkössége, illetve munkájuk „eredményessége” érdekében az olcsó, és a rövid távú megoldásokat előnyben részesítő képzéseket segítik, ezeket támogatják.<sup>10</sup>

A tanfolyami képzésben a képzési kínálat sem jellemezhető egzakt számokkal. Függ a mindenkori tanulói kereslettől, a finanszírozók fizetési képességétől, illetve hajlandóságától, s a tapasztalatok szerint az utóbbi függvényében rendkívüli rugalmasságot mutat. Mindez részben az oktató szervezetek diverzifikált tevékenységével, részben vertikális jellegű munkamegosztásával áll kapcsolatban.<sup>11</sup>

A kínálatra a képző szervezetek rugalmasságából, valamint abból a tényből következtetünk, hogy az évtized

közepén a jelenleginél nagyságrenddel több tanfolyamot regisztráltak. Eszerint feltételezhető, hogy a munkaügyi szervekkel kapcsolatban álló képzési kínálat bőséges tartalékokkal rendelkezik.

Annak ellenére, hogy az oktatásban inkább kínálati piac működik, a képző szervezetek elsősorban a könnyen képezhető rétegek számára kínálnak programokat. A kevésbé iskolázott, nehezebben képezhető rétegeknek a tapasztalatok szerint kisebb a választékuk. Ezt igazolják a kutatás keretében készült interjúk: a nem fizikai jellegű szakmák oktatására nagyobb a kínálat, s az oktatási infrastruktúrával rendelkező cégek is ebbe fektettek tőkét. Mindez nem csak a kereslet összetételére vezethető vissza, hanem szerepet játszik benne az is, hogy

- ezek a szakmák sok esetben üzemi, munkahelyi háttér nélkül is oktathatók, vagy legalábbis ezek jelentősége csekélyebb, mint a fizikai munkára felkészítő tanfolyamok esetében,
- a munkapiac ezeket a szakmákat igényelte, igényli, s adott esetben ezért a képzés gyakorlati háttérét is hajlandó biztosítani,
- a hallgatók között – a túljelentkezés miatt – válogatni lehet.

A keresleti és a kínálati oldal strukturális összhangját ezek szerint nem csak a pénz biztosítja, hanem a képző cégek és a finanszírozó munkaügyi központok közötti érdekegybeesés is: kis energiával – olcsó képzés.

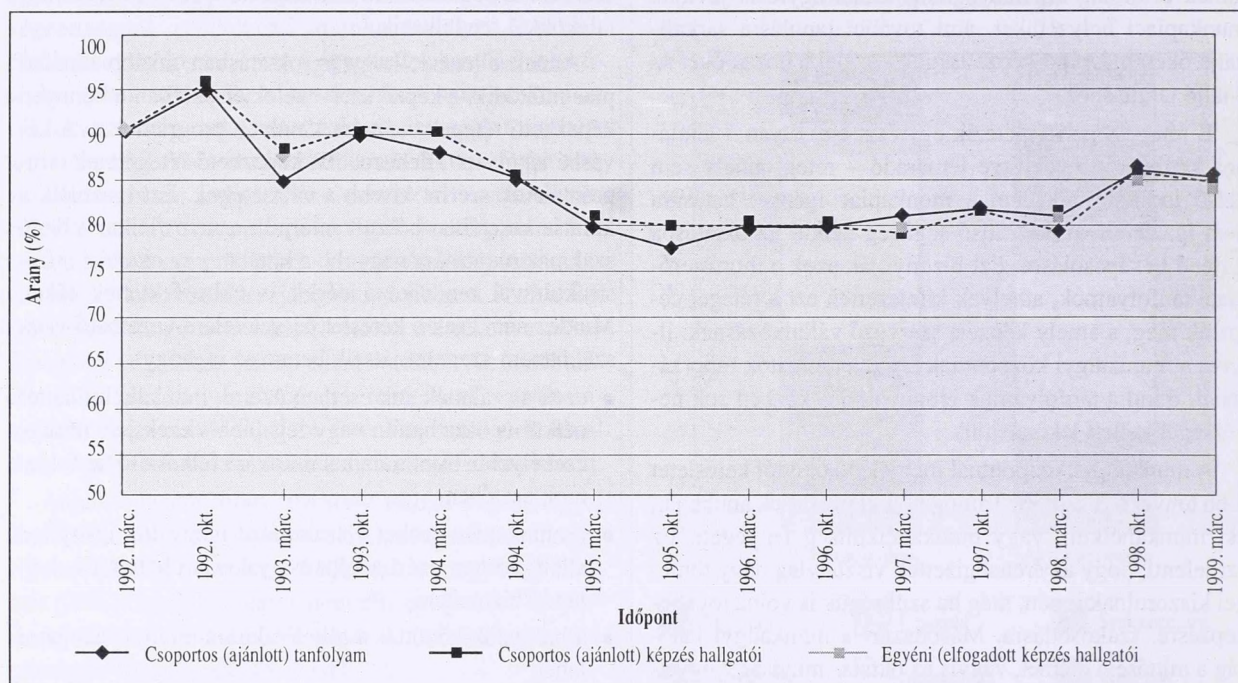
A kereslet és kínálat egymásra hatása, s esetleges kisebb feszültségei mellett valósultak meg a kilencvenes években a tanfolyamok, s alakult ki ezek belső struktúrája. A publikált statisztikák nem túl részletesek ebben a tekintetben. Nyomon követhetjük azonban, hogy miként alakult a szakképesítést nyújtó, illetve a betanító jellegű képzéseken résztvevők aránya a csoportos, illetve az egyéni képzésen belül. A két képzési típuson belüli eltérés azért érdekes, mert az előbbi esetben a munkaügyi központok aktívabban alakítják a képzés szerkezetét, mint az egyéni képzések esetében.

Az adatok azt mutatják, hogy a szakképesítést, vagyis a mindenkori szakmai jegyzék szerinti végzettséget nyújtó képzésnek kiemelkedő szerepe volt az utóbbi években. Mindez nem elsősorban a képző cégek kínálatára, mint inkább a keresletre, illetve a finanszírozó szándékaira vezethető vissza. A finanszírozó egyfajta minőségi követelményt lát a jól definiálható szakmát adó képzésben, a résztvevők számára pedig az elvileg mindenhol „érvényes” oklevél a döntő. A 4. ábra azonban utal arra, hogy ez a fajta merevség valamelyest oldódni látszik.

A jelenlegi helyzetben szakképezettséget jelentő oklevelet az Országos Képzési Jegyzék alapján lehet kiadni.



A szakképzést nyújtó képzések aránya a munkaerőpiaci képzésben



Forrás: A Munkaerő-piaci információk megfelelő havi füzetek.

Amennyiben tehát a továbbiakban is a szakképzettséget adó hallgatói kereslettel és a zömében ezt finanszírozó intézményrendszerrel számolunk, akkor azt kell megvizsgálnunk, hogy az OKJ milyen lehetőségeket és korlátozást jelent a nyitott szakképzés számára.

#### A munkapiaci képzés és az OKJ

Az Országos Képzési Jegyzék 1996-ban 943 szakmát tartott nyilván. Ezek mintegy háromnegyed része (718 szakma) volt oktatható az iskolarendszeren kívüli képzésben is. Az összes szakma 95%-a számára valamilyen bemeneti kritérium van előírva. A 49 alapfokú iskolai végzettség nélkül is tanulható szakma mindegyike tanfolyami oktatásba is kerülhet. (4. táblázat)

A munkapiaci képzés keretében oktatható 718 szakma több mint 40%-a alapfokú végzettséghez, illetve alpműveltségi vizsgához köti a bemenetet. Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy a szakmák fele vagy teljesen nyitva áll mindenki előtt, vagy olyan minimális

4. táblázat  
Az Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakmák iskolázottsági bemeneti követelményei

A végzettség szintje (input)	Iskolarendszeren kívül is oktatható szakma		Összes szakma	
	Szakmák száma	Megoszlás (%)	Szakmák száma	Megoszlás (%)
Nincs feltétel	49	6,8	49	5,2
Alapfokú végzettség	213	29,7	215	22,8
Alpműveltségi vizsga	95	13,2	112	11,9
Alapfok + szakmai feltétel	40	5,6	40	4,2
Alpműveltségi vizsga + szakmai feltétel	46	6,4	46	4,9
Középfokú végzettség	190	26,5	384	40,7
Középfokú végzettség + szakmai feltétel	74	10,3	86	9,1
Közép- vagy felsőfokú végzettség	2	0,3	2	0,2
Felsőfokú végzettség	9	1,3	9	1,0
<b>Összesen</b>	<b>718</b>	<b>100,0</b>	<b>943</b>	<b>100,0</b>

Forrás: Országos Képzési Jegyzék



5. táblázat

**Az Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakmák  
iskolázottsági és alkalmassági bemeneti követelményei**

Alkalmassági → Iskolázottsági követelmény		Nincs követel- mény	Pálya- alkalmas- sági előírás	Szakmai alkalmassági előírás	Bármely tanfo- lyamon oktat- ható szakma
Nincs vagy alapfokú végzettség	Eset (%)	22 8,4	1 0,4	239 91,2	262 36,4
Alapműveltségi vizsga	Eset (%)	26 27,4	2 2,1	67 70,5	95 13,2
Alapfokú végzettség + szakmai feltétel	Eset (%)	22 55,0		18 45,0	40 5,6
Alapműveltségi vizsga + szakmai feltétel	Eset (%)	34 73,9		12 26,1	46 6,4
Középfokú végzettség	Eset (%)	120 63,2	2 1,1	68 35,8	190 26,5
Középfokú végzettség + szakmai feltétel	Eset (%)	46 62,2		28 37,8	74 10,3
Közép- vagy felsőfok	Eset (%)	2 100,0			2 0,3
Felsőfokú végzettség	Eset (%)	7 77,8		2 22,2	9 1,3
Összesen	Eset (%)	279 38,9	5 0,7	434 60,4	718 100,0

Forrás: Országos Képzési Jegyzék

belépési kritériumot fogalmaz meg, amelynek – a korábbi rendszerben, vagyis az általános iskola 8 osztályának elvégzésével – a teljes népesség 85, a munkanélküli népesség 95%-a megfelel (Statisztikai Évkönyv, 1996). Ennek alapján úgy gondoljuk, hogy amennyiben a munkapiaci képzés megrendelői (a hallgatók, illetve a támogatók) a formális szakmai végzettséget előnyben részesítik, az OKJ előzetes iskolázottsági követelményei a szakmák felében döntő többségük számára nyitva hagyja az utat a tanulásra. Kérdés ugyanakkor, hogy az alapvizsga kötelező feltételként való bevitele hogyan módosítja a jelenlegi helyzetet.

Sokkal inkább gondot jelent, hogy az OKJ nem csak előképzettségbeli követelményeket ír elő, hanem szakmai alkalmassági, illetve pályaalkalmassági feltételekhez is köti a belépést. Ez a szóba jöhető szakmák kétharmadát érinti. Még inkább megnehezítheti a nyitott szakképzés elterjedését, hogy – mint az az 5. táblázatból kiderül – a szakmai, illetve pályaalkalmassági követelmények éppen ott dominálnak, ahol az iskolai előképzettség vagy nem belépési feltétel, vagy a hallgatók többsége számára nem kizáró ok. A kétféle belépési követelményt összevetve már csak 46 olyan szakmát találunk (6%), amelynek tanulása komolyabb előfeltétel nélkül megkezdhető.

Az Országos Képzési Jegyzék merev szakmastruktúrát képvisel. Nemcsak azzal, hogy az országosan egységes, s csak nehezen módosítható szakmai követelményekre épít, hanem azzal is, hogy a szakmák négyötöde esetében mereven meghatározza az elméleti és a gyakorlati órák arányát. Ez egyrészt azt jelenti, hogy a szakmák túlnyomó részében kötelező gyakorlati képzésre is szükség van, másrészt, mint azt a 6. táblázat is jelzi, a gyakorlati képzés aránya éppen ott magas, ahol az előképzettségi követelmények egyébként könnyű belépést tesznek lehetővé. Ez a képzés logikáját tekintve érthető, hiszen döntően fizikai jellegű, kevésbé elméletigényes szakmákról van szó, ugyanakkor azt jelenti, hogy a szakképzés nyitottsága erősen korlátozott,

miután a belépőknek gyakorlati képzőhelyekről kell gondoskodniuk.

Az OKJ alapvető jellegzetessége, s ez összhangban van a Szakképzési törvénnyel, hogy kész szakmákban gondolkodik, nem bontotta fel ezeket kisebb egységekre. Az OKJ feladata volna bemutatni, hogy egy-egy szakma elsajátítása több apró részterületből áll, s a tanulási folyamat nem feltétlenül kell, hogy egy kurzuson belül történjen. Lehetőséget kellene adni arra, hogy a szakmát valaki modulszerűen tanulja. Nem csak arról van szó, hogy valaki időben elaprózza a tanulmányait, hanem arról



6. táblázat

Az elméleti órák kötelezően előírt aránya az OKJ-ban az iskolázottsági követelmények szerint

Elméleti órák aránya	Iskolázottsági követelmény	Nincs megkötés	1–33 %	34–49 %	50 %	51–66 %	67–100 %	Összesen
Nincs	Eset	10	37	2				49
	%	20,4	75,5	4,1				6,8
Alapfok	Eset	67	60	86				213
	%	31,5	28,2	40,4				29,7
Alapvizsga	Eset	16	8	66	2	3		95
	%	16,8	8,4	69,5	2,1	3,2		13,2
Alapfok + szakmai felt.	Eset	27	1	11		1		40
	%	67,5	2,5	27,5		2,5		5,6
Alapvizsga + szakmai felt.	Eset	32	2	11	1			46
	%	69,6	4,3	23,9	2,2			6,4
Középfok	Eset	70	6	16	16	59	23	190
	%	36,8	3,2	8,4	8,4	31,1	12,1	26,5
Középfok + szakmai felt.	Eset	47		1	20	4	2	74
	%	63,5		1,4	27,0	5,4	2,7	10,3
Középfok v. felsőfok	Eset	1				1		2
	%	50,0				50,0		0,3
Felsőfok	Eset	9						9
	%	100,0						1,3
Összesen	Eset	279	114	193	39	68	25	718
	%	38,9	15,9	26,9	5,4	9,5	3,5	100,0

Forrás: Országos Képzési Jegyzék

is szó lehet, hogy bizonyos szakmai végzettséggel, vagy szakmai gyakorlattal kezd bele valamilyen rokon szakma tanulásába, s ehhez nem feltétlenül kell az új szakma minden elemét tanulnia. Ilyen értelemben az OKJ (illetve a Szakképzési törvény) rendkívül pazarló szakképzést sugall. Nem csak azzal, hogy minden szakmai kurzus számára kötelező óraszámokat ír elő, sok esetben a belső struktúráját (elmélet-gyakorlat) is megadva, hanem azzal is, hogy egy ilyen rendszerben, mikor a második szakma megszerzését az állam már nem finanszírozza, a hosszú és drága szakképzés szükségszerűen valamilyen intézményi finanszírozó irányába tolja az egyéneket, holott esetleg egy modulrendszerű képzés esetén saját maguk is vállalnák a költségeket.

A munkapiaci képzés jelenleg tehát két intézményrendszer működtetését jelenti. Az egyik a munka-

ügyi központok hálózata, amely a finanszírozást tartja döntően kézben, a másik a regionális átképző központoké, amelyek az oktatási kínálatban játszanak fontos szerepet. A két intézményrendszer elemeinek (a konkrét megyei munkaügyi központok, illetve a regionális képző központok) egymás mellett élése nem mindenhol súrlódásmentes, érdekellentétek is tapasztalhatók a működésükben, mégis egymást feltételezve működnek. A regionális központoknak szükségük van megrendelésekre, tanulókra, a munkaügyi központoknak pedig olyan nagy kapacitással rendelkező, szakmailag viszonylag könnyen ellenőrizhető oktató intézményekre, amilyeneket az oktatási piac egyébként csak kis számban kínál.

Ha a nyitott képzéssel kapcsolatos tervezésről, koncepciókról, programokról beszélünk, akkor – oktatóként, illetve oktatásszervezőként – e két intézmény közül nyilvánvalóan a képző központok jöhetnek szóba, hiszen ezek foglalkoznak közvetlenül szakképzéssel, s tevékenységükben a nyitott szakképzés elemei már eddig is megtalálhatók voltak. ■

### Lábjegyzetek

- 1 A felnőttoktatás tartalmi definícióját az említett Ajánlás 19–29. pontja foglalja össze.
- 2 1998-ban Hamburgban rendezték meg több mint 160 ország szakembereinek részvételével.
- 3 A következő országpélda a bemutatás mellett fontos tanulsággal is szolgál, amit viszonylag bővebb leírással is érzékelhetünk. (Jütte, 1994)  
Spanyolország belépése az EU-ba 1986-ban (akkor Európai Közösség) a spanyol felnőttképzésnek jelentős új impulzust adott. Az EU Bizottság – főként Maastricht után – több akcióprogramot indított az oktatási és tudományos politikában. E programoknak a felnőttképzést érintő elemei erős hatást fejtettek ki a spanyol felnőttképzési politikára. Lényegében azt lehet mondani, hogy a spanyol felnőttképzést belekapcsolták az európai hálózatba. Ezen a területen is lépéseket tettek, hogy Spanyolország visszatérhessen Európába. Sok spanyol szervezet, amelyik szerepet játszik a ha-



zai felnőttképzésben, részt vesz a transznacionális projektekben. Ennek egyik megjelenési formája a képzési és továbbképzési tevékenységének az Európai Strukturális Alap általi támogatása, a másik a felnőttképzési kutatások segítése.

Az Alap akcióprogramjai közül spanyol fejlesztési szempontból a PETRA, a FORCE, az Eurotecnet és az IRIS játszik fontos szerepet. A PETRA és a FORCE a fiatalok szakképzését és a továbbképzését segíti. Az Eurotecnet a technikai fejlődésben beálló változások képzésre gyakorolt hatásai következményeinek feloldását segíti. Az IRIS a nők foglalkoztatását képzési oldalról támogatja. (A spanyol rendszer fejlődésében kiemelt szerepe van az olasz tapasztalatok átvételének, ami még jóval az EU belépés előtt megkezdődött!)

A felnőttképzésben az anyagi hozzájárulás tekintetében az Európai Szociális Alapnak (ESZA) van fontos szerepe. A támogatás úgy történik, hogy a tervbe vett program összköltségének 45%-át adja az ESZA, a többit a spanyol fél. A spanyol fél saját nemzeti programmal rendelkezik (FIP); amelyet rendszeresen módosítanak az ESZA irányelvek változásainak megfelelően, az ezekhez történő illeszkedés érdekében.

Az ESZA és Spanyolország együttműködésében két terület (ezek programjának teljes összege 1990–92-ben 1,25 Mrd ECU volt) emelkedik ki:

- \* a tartós munkanélküliség leküzdése (0,38 Mrd ECU)
- \* a fiatalok bekapcsolása a munkába (0,87 Mrd ECU)

Az egyes területeken belül a feladatok a műszaki alapismeretek fejlesztését és a hátrányos helyzetűek felemelését célozzák. Az EU-tól jövő támogatás hozzáférhetősége a spanyol felismerésnek volt köszönhető: a belépést követően ugrásszerűen megnövekedt a foglalkoztatást elősegítő képzési intézkedéseket: s így három év alatt 60 ezerről 290 ezer főre nőtt a felnőttképzésbe bevontak száma.

- 4 Ez a leírás „A munkapiaci képzés szerepe a munkanélküliség csökkentésében a recessziós térségekben” című OTKA kutatás eredményei alapján készült (Oktatóskutató Intézet, 1997), s főként a Jász-Nagykun-Szolnok megyei tanulságokat összegzi. A kutatás résztvevői: Györgyi Zoltán, Fehérvári Anikó, Híves Tamás, Imre Anna volt. Ugyanezeket a kutatási eredményeket használtuk fel a felnőttoktatási törvényt alátámasztó összegző tanulmányban is.

- 5 Az aktív foglalkoztatási eszközök közé a következőket sorolja a munkaügyi statisztika: képzési támogatás, közhasznú munkavégzés, vállalkozóvá válás támogatása, bértámogatás, munkahelyteremtő beruházás, részmunkaidős foglalkoztatás, korengedményes nyugdíjazás, valamint néhány kisebb jelentőségű eszköz.

- 6 1991. évi IV. tv.

- 7 1993. évi LXXVI. tv.

- 8 Azon résztvevők száma, akik legalább egy napig képzésben vettek részt.

- 9 Munkaügyi központok képzéssel foglalkozó munkatársai, képzési vállalkozások vezetői.

- 10 Jól példázza ezt az érdekltséget az egyik megyei központ és az ott illetékes regionális átképző központ viszonya. Az utóbbi központ egy más, inkább a stratégiai megoldásokat előnyben részesítő filozófia szerint igyekezett működni, s

költségei egy részét a megyei munkaügyi központ forrásaiból biztosítani. A két intézmény viszonyát a folyamatos viták jellemezték, amelyek a képzés költségeinek nagyságáról, illetve az elhelyezkedésről szóltak. A munkaügyi központ érdekeivel teljesen ellentétes volt az átképzőközpont filozófiája

- 11 Az előbbi alatt azt értem, hogy néhány nagyobb vállalkozást leszámítva a munkaerőpiaci képzésben szerepet játszó intézmények vállalkozások tevékenysége sokrétű, s például a vállalkozások egy részénél az oktatás nem is a fő profil. Az oktatási piacon három intézménytípus kínálja szolgáltatásait: a munkaerő-fejlesztő központok, az iskolák és az oktatási vállalkozások. Ezek közül az iskolák számára a munkaerőpiaci képzés természetesen csak kiegészítő tevékenység. A képzéssel kapcsolatos bevételek fontosak számukra, de csak kiegészítő jellegűek. Éppen ezért nem beszélhetünk jól definiálható kínálatról a részükről, a rendelkezésükre álló infrastruktúrát és oktatói gárdát mindig az adott szükségletnek megfelelően képesek felvonultatni, s a munkaerőpiaci képzés szolgálatába állítani. Széles profillal ugyan nem mindegyikük rendelkezik, de egy-egy fő profilon belül viszonylag széles szakmaválasztékot kínálnak.

## Hivatkozott és felhasznált irodalom

- Adler Tibor: Szakképzés Európában. Szakképzési Szemle 1999/4. (406–409 pp.)
- Az életen át tartó tanulás finanszírozásának alternatív megközelítései – nemzeti beszámoló. (Készítette: Polónyi István), Magyarország, 1998
- Az iskolarendszerű szakképzés jellemzői. Ifjúsági munkanélküliség, a munkanélküli pályakezdők munkaerő-piaci helyzete 1995–1996. (Szerk.: Fejes Lászlóné) Szakképzési füzetek, Munkaügyi Minisztérium
- Belanger, Paul: A felnőttoktatás új politikai környezete. Educatio 1999/4. (108–114. pp.)
- Benedek András: Vesztésekből nyertesek? Educatio, 1999/1. Tavasz (26–37 pp.)
- Bessenyei István: Munka, szakma, tanulás. Szakképzési Szemle, 1999/4. (436–440. pp.)
- Brödel, Rainer (HRSG): Lebenslang Lernen-lebensbegleitende Bildung. Luchterhand, Neuwied, 1998. (199. p.)
- Canny, Angela – Hughes Gerard: Occupational forecasts for 1998 for Ireland and their implications for educational qualifications. CEDEFOP Doc. Luxemburg, 1996. .31. p.
- Cenz, Werner – Scratz, Michael (Hrsg): Erwachsenenbildung in Österreich. Schneider, Hohengehren, 1995. (145. p.)
- Coase, Roland H.: The Problem of Social Cost. Journal of Law and Economics 3. 1966. 1–44 pp.
- Cooperation and Education in the European Union 1976–1994. European Commission, Luxemburg, 1994. (84. p.)
- Delors, Jaques (szerk.): Oktatás-rejtett kincs. Osiris, Bp., 1997. (219. p.)
- Education at a Glance OECD Indicators, 1997. és 1998
- Erwachsenenbildung in Skandinavien. (Hrsg: Nord.Rat u Sekr.für Nord.Kulturelle Zusammenarbeit) Vogel, Paderborn, München, 1979. (217. p.)
- Farkas Péter – Györgyi Zoltán: Az iskolarendszerű felnőtt-



- oktatás problémái. Kutatási beszámoló, Kézirat. Oktatás-kutató Intézet, 1996
- Field, John: A megosztott műveltség feltérképezése az Egyesült Királyságban. *Educatio*, 1999/1. (87–92. pp.)
- Finding the resources for lifelong learning: Progress, problems and prospects synthesis of contry reports. Alternative approaches for financing lifelong learning. OECD Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs Education Committee 2000. febr 7.
- Friedman, M.: Kapitalizmus és szabadság. Akadémia Kiadó, Budapest, MET Publishing Corp., Florida-Budapest, 1996
- Friedman, M – Friedman, R.: Választhat szabadon. Akadémia Kiadó, Bp., MET Publishing Corp., Florida-Budapest, 1998
- Günter, Ute: Erwachsenenbildung als Gegenstand der internationalen Diskussion. Böhlau, Köln-Wien, 1982. (342. p.)
- Györgyi Zoltán: A nyitott szakképzés lehetőségei és akadályai a munkaerő-piaci képzésekben. Kutatási összefoglaló, OTKA, Bp., 1999. 21. p.
- Halls, W. D.: Kurrikulum Európa számára. In: A közoktatás világproblémái. Gondolat. Bp. 1985. 79–89 old.
- Hideg Éva – Nováky Erzsébet: Szakképzés és jövő. Aula, Bp. 1998
- Huddleston, Prue: Mennyire képesek a szakképzési rendszerek a piacgazdaság igényeinek megfelelni? Szakképzési Szemle 1997/2. (144–151. pp.)
- ILO (1999): Key Indicators of the Labour Market. 1999. ILO, Geneva
- Intézkedések az iskolai kudarc leküzdésére. Kihívás az európai építkezési folyamat számára EURYDICE Magyar Képviselő, Bp., 1998. 172. p.
- Írország: Nemzeti fejlesztési terv. (8. fejezet, Emberi erőforrások) (Ford.: Mateidesz Réka) OM, Bp., 1998. 1–31 pp.
- Johnson, Jenny: Vállalkozói képzés az EU néhány országában. Szakképzési Szemle, 1999/4. (495–498. pp.)
- Jütte Wolfgang: Erwachsenenbildung in Spanien. Waxmann, Münster, 1994. (365. p.+Anhang)
- Key Data on Vocational Training in the European Union European Commission. Luxemburg, 1998–1999
- Koltai Dénes: A felnőttoktatás feladatai. *Educatio* 1999/1. (14–21. pp.)
- Kompaktor Emilia: Az átképzési rendszer működésének eddigi tapasztalatairól. Szakoktatás, 1991/5.
- Kompaktor Emilia – Tóth Anikó – Vadnai Anikó – Vadnai Szabolcsné: Egy felmérés tapasztalatai – a Foglalkoztatási Alapból finanszírozott képzési programok jellemzői. Szakképzési Szemle, 1994
- Knoll, H.Jachim (Hrsg): Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung in Deutschland/Studien zur internationalen Erwachsenenbildung. Böhlau, Köln-Wien, 1997. (298. pp.)
- Kudin, Vjacheslav – Kutova, Natalia: Szakmai képzés az európai közösség rendszerében. Szakképzési Szemle, 1999/4. (482–486. pp.)
- Laky Teréz – Kozmáné Takáts Edit: A munkapiac keresletét- és kínálatát alakító folyamatok. Munkaerő-piaci helyzetjelentés, Munkaügyi Kutatóintézet, A „Közösen a Jövő Munkahelyeiért” Alapítvány Kiadványa, Bp., 1999. április és 1998. április
- Mádlné Dr. Maár Ilona: Hogyan lehet mind kevesebből, mind jobb foglalkoztatáspolitikát csinálni? Munkaügyi Szemle, 1995/1.
- Nuissl, Ekkehard: A felnőttképzés elmélete és gyakorlata. *Educatio* 1999/1. (73–78. pp.)
- OECD (1998): Education at a Glance, OECD, Paris
- OECD (1999): OECD Economic Surveys, Hungary, 1999. OECD, Paris
- Polónyi István: Az életen át tartó tanulás Magyarországon. Magyar Felsőoktatás, 1998. 3. sz.
- Polónyi István: Az élethossziglani tanulás finanszírozása. *Educatio*, 1999. Tavasz
- Pordány Sarolta: Irányzatok az európai felnőttképzésben. *Educatio*, 1999/1. (56–60 pp.)
- Solti Gábor: A kis- és középvállalkozások szempontjainak érvényesülése a szakképzésben. Szakképzési Szemle, 1999/4. (499–501. pp.)
- Structures of the Education and Initial Training Systems in the European Union (Second edition) European Commission, Luxemburg, 1995. (458. p.)
- Sum István – Tóth Anikó: Az iskolarendszeren kívüli szakképzés finanszírozása szakképzés-financezírozás-OM. 1999. (14–22. pp.)
- Szép Zsófia: Az élethosszig tartó tanulás finanszírozásának alternatív lehetőségei. Kézirat, 1997
- Tanítani és tanulni, A kognitív társadalom felé. Az egész életen át tartó oktatás és képzés európai éve. (Az Európai Bizottság Fehér Könyve az oktatásról és képzésről), Munkaügyi Minisztérium, 1996
- Tanítás és Tanulás, a tudós társadalom felé. European Commission, Luxemburg, 1996. (319. p.)
- Thiele, Heino: Struktur und Entwicklungsschwerpunkte der Erwachsenenbildung in England und Wales. Böhlau, Köln-Wien, 1987. (223. p.)
- Vámos Dóra: Teljes hasonulás – vagy maradnak még eltérések? Az Európai Unió oktatáspolitikai irányelveinek hatása tagállamai szakképzési rendszereinek alakulására. NSZI. Bp., 1999. (95. p.)
- Váradi László – Futterer László: Az AUDI-EU-s igényei és a magyar szakképzés lehetőségei. Szakképzési Szemle, 1999/4. (431–435 pp.)
- Vogel, Norbert (Hrsg): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb., 1998. (185. p.)
- Vocational Training in Portugal. Instituto do Emprego e Formação Profissional, Departamento de Formação Profissional, Lisboa, 1995. 46. p.
- Vocational Training in Portugal JEPF DOC. Lisboa, 1996. 26. p.